



**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP**

**ESTUDIO COMPARADO DE PROGRAMAS Y POLÍTICAS DE
FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN DOCENTE EN DIEZ ENTES
TERRITORIALES DE COLOMBIA**

COMPONENTE CUALIFICACIÓN DOCENTE

**INVESTIGADORES
NOHORA PATRICIA DUARTE AGUDELO
ALBA INÉS GARCÍA PABÓN
ANDREA OSORIO VILLADA
OSCAR DAVID BARRERA FORERO**

**SUPERVISORA
ALBA NELLY GUTIÉRREZ CALVO**

**CONTRATO 005 DE 2014
BOGOTÁ, D.C. 2015**

Tabla de Contenido

Resumen.....	5
Introducción	7
1. Enfoque Metodológico del Estudio Comparado.....	10
1.1 Contextualización del Estudio Comparado en el marco del IDEP	10
1.2 Objetivo y preguntas y alcance del Estudio Comparado	13
1.3 Contrastes de las Políticas de Formación de Docentes	14
1.4 Ruta metodológica del Estudio Comparado	16
2. Políticas de Formación de Docentes en Ejercicio en Diez Entidades Territoriales y Bogotá, D.C.	25
2.1 Formulación de la política de formación de docentes en ejercicio	30
2.1.1 Formulación de la Política de Formación de Docentes en Ejercicio en Bogotá 2012 – 2016 y Diez Entidades Territoriales	32
2.1.2 Relación con la política nacional	34
2.2 El papel del Comité Territorial de Formación Docente en la Formulación de la Política	38
2.3 Planes Territoriales de Formación Docente de Diez Entidades Territoriales	42
2.3.1 Programas de formación docente desde lo planteado en los Planes Territoriales de Formación Docente	46
2.4 ¿Hacia dónde se dirigen las políticas de formación docente en los Planes de Desarrollo y en los Planes Territoriales de Formación Docente?	48
3. ¿Cómo se desarrollan las Políticas y Programas de Formación de Docentes en Ejercicio?..	57
3.1 Mecanismos utilizados para ofrecer los Programas de Formación	58
3.2 Características generales de los programas de formación realizados	66
3.2.1 Tipos de programas realizados y docentes beneficiados	67
3.2.2 ¿Cómo se realizan los procesos de formación continua?	69
3.3 Percepción de los docentes consultados sobre la formación recibida	73
3.4 Financiación de los programas de formación de docentes en ejercicio en diez entidades y Bogotá	78
3.5 Oportunidades de mejoramiento de la implementación de los programas de formación docente	83
4. Desarrollo Profesional Docente y Necesidades de Formación	88

4.1	¿Cómo se asume el Desarrollo Profesional Docente desde los Planes Territoriales de Formación Docente y los Programas realizados?	88
4.2	Necesidades de Desarrollo Profesional Docente	93
5.	Conclusiones y Recomendaciones	110
5.1	Conclusiones	110
5.2	Recomendaciones	116
	Bibliografía consultada	120
	Anexos	124
	Anexo 1: Actores consultados	124
	Anexo 2: Subprogramas y proyectos de formación continua de docentes de los Planes de Desarrollo	125
	Anexo 3: Financiación	129
	Anexo 4: Cuadros comparativos análisis Desarrollo Profesional Docente	130

Siglas

ADE:	Asociación Distrital de Educadores
CTFD:	Comité Territorial de Formación Docente
DNP:	Departamento Nacional de Planeación
DPD.	Desarrollo Profesional Docente
ENS:	Escuela Normal Superior
IE:	Institución Educativa
IES:	Instituciones de Educación Superior
MEN:	Ministerio de Educación Nacional
PAM:	Plan de Apoyo al Mejoramiento
PEC:	Proyecto Educativo Comunitario
PEI:	Proyecto Educativo Institucional
PMI:	Plan de Mejoramiento Institucional
PTFD:	Plan Territorial de Formación Docente
SE:	Secretaría de Educación
SED:	Secretaría de Educación Departamental/Distrital
SEM:	Secretaría de Educación Municipal
TIC:	Tecnologías de la Información y la Comunicación

Resumen

En este documento se presenta el informe final del *Estudio Comparado de Programas y Políticas de Formación y Cualificación Docente en Diez Entes Territoriales de Colombia*, adelantado por el IDEP en el año 2014, en el marco del componente de cualificación docente. Este estudio contó con la participación de las secretarías de educación de Amazonas, Atlántico, Boyacá, Girardot, Medellín, Nariño, San Andrés, Santander, Soledad, Tunja y Bogotá, D.C; representantes de facultades de educación al Comité Territorial de Formación y docentes de instituciones educativas oficiales de los Entes mencionados.

En el *Estudio Comparado* se analizan las líneas de política de formación docente nacional y de los Planes de Desarrollo de las administraciones territoriales señaladas; se analiza cómo se concretan en instrumentos como los Planes Territoriales de Formación Docente y en programas que ofrecen las secretarías de educación; igualmente, se analiza el papel que cumple el Comité Territorial de Formación Docente en el planteamiento de la política de formación y en la selección de los programas.

El *Estudio Comparado* muestra que existe articulación entre las propuestas de formación docente de nivel nacional y las del nivel territorial, lo que evidencia un avance en el tema de la planeación en los procesos de formación; igualmente, se evidencian tensiones a las que se enfrentan las actuales administraciones territoriales para ofrecer programas pertinentes a las necesidades de formación expresadas por docentes y directivos docentes, relevantes a su quehacer y a las demandas que plantea el contexto al trabajo de aula. Así mismo, se evidencia que la mayoría de los docentes consultados expresan su deseo de tener una formación que realmente atienda sus necesidades, que les ayude a profundizar en didácticas específicas, que les aporte a la comprensión y al manejo de los estudiantes y que sea continua y no episódica como se ha venido realizando hasta ahora. En el *Estudio Comparado* se destaca que una línea de política que está tomando fuerza en el país es el ofrecimiento de programas de formación

avanzada (especializaciones, maestrías y doctorados) como estrategia para aportar al desarrollo profesional de los docentes.

Introducción

En el documento de la UNESCO, *Políticas docentes como desafío de educación para todos más allá del 2015*, se plantean algunos retos que deben asumir los países de la región para procurar la mejora de los procesos educativos y de los aprendizajes de los estudiantes; dos de ellos apuntan directamente a formar a los docentes para atender las necesidades educativas de todos los niños (formación inicial y permanente) y proporcionar planes de estudio innovadores para mejorar el aprendizaje (Beca y Cerri, 2014, p.3).

Así mismo, con respecto a la formación inicial plantea varios temas críticos, entre los que se destaca la débil calidad de los programas y los procesos de formación, lo que lleva a que los docentes egresen con insuficiente dominio de estrategias, metodologías y herramientas para la enseñanza (Beca y Cerri, 2014, p.5). Para la formación de docentes en ejercicio se resaltan importantes deficiencias como: la escasa relevancia y articulación de la formación continua, el bajo impacto de las acciones emprendidas, el desconocimiento de la heterogeneidad docente, la falta de regulación de la oferta y la poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo (Beca y Cerri, 2014, p.8).

Entre las experiencias de desarrollo de la Región, el documento de la UNESCO destaca la realizada por la Secretaría de Educación de Bogotá, con el fin de afrontar los retos de la formación de docentes en ejercicio; esta experiencia denominada *Acompañamiento a docentes nóveles*, apoya y orienta pedagógicamente a los docentes recién vinculados al sistema.

El IDEP, con el propósito de conocer el diseño y la implementación de políticas y programas de formación docente en el ámbito nacional y establecer una comparación entre los desarrollos realizados por la Secretaría de Bogotá y algunas entidades, adelantó el *Estudio Comparado de Programas y Políticas de Formación y Cualificación Docente en Diez Entes Territoriales de Colombia*, con el objetivo de identificar buenas

prácticas alrededor de la política de formación de docentes y entregar a las entidades y a Bogotá elementos que han permitido avances importantes en este tema.

Los resultados del *Estudio Comparado* que se presentan en este informe, a nivel general, muestran que las entidades consultadas van avanzado en este tema, pues, como un primer paso, según las exigencias de la legislación actual y desde sus competencias, cada una incluye la formación de docentes en ejercicio, en las líneas de política educativa de los Planes de Desarrollo de las administraciones territoriales; como un segundo paso, la mayoría busca desarrollar estas líneas en instrumentos concretos como los Planes Territoriales de Formación Docente.

Si bien esto se puede asumir como un avance, es necesario implementar mejoras que conduzcan a: i) que los docentes conozcan la Política de Formación plasmada en instrumentos como los Planes Territoriales de Formación Docente, en los cuales se proyectan los programas de formación; ii) garantizar la disposición de recursos económicos para atender la demanda de formación; iii) desarrollar estrategias para que la formación ofrecida responda realmente a las necesidades de los docentes y a las exigencias del trabajo en el aula; iv) mayor seguimiento por parte del Ministerio de Educación Nacional sobre la manera como se implementa la política de formación de docentes en las entidades territoriales. Como se verá a lo largo del documento, algunos de los desafíos propuestos por la UNESCO están vigentes en varias entidades territoriales.

El *Estudio Comparado de Programas y Políticas de Formación y Cualificación Docente en Diez Entes Territoriales de Colombia*, se desarrolló en el marco del *Componente de Cualificación Docente del IDEP*; se llevó a cabo entre los meses de enero y diciembre de 2014 y contó con el apoyo de las siguientes entidades territoriales: Amazonas, Atlántico, Bogotá, Boyacá, Girardot, Nariño, Medellín, San Andrés, Santander, Soledad y Tunja, con quienes se firmó una carta de compromiso para aunar esfuerzos que favorecieran el desarrollo del mismo. El apoyo y la colaboración de las entidades territoriales fue esencial para ubicar información y para lograr la interlocución con los actores educativos participantes en entrevistas y grupo focales, así como para identificar a las instituciones educativas urbanas y rurales participantes.

El *Estudio Comparado* permitió reconocer una serie de tensiones que enfrentan las secretarías de educación en la formulación e implementación de las políticas nacionales y territoriales de formación docente; así mismo, evidenció algunos mecanismos aplicados para avanzar en el desarrollo de los programas de formación docente. Se identificaron semejanzas y diferencias en las entidades territoriales, con respecto a la manera como se implementan varios instrumentos de política: Planes de Desarrollo, Planes Territoriales de Formación Docente, Comités Territoriales de Formación Docente, Programas de Formación Docente. Igualmente, se identificaron tendencias de Desarrollo Profesional Docente, a partir de los programas realizados entre 2012 – 2015, periodo de vigencia de los actuales Planes Territoriales de Formación Docente. Por último, se reconocieron algunas necesidades de formación, expresadas por los docentes de las diez entidades territoriales y Bogotá, en una encuesta en línea que estuvo disponible entre los meses de julio y octubre de 2014.

El presente documento se organiza en cinco partes: en la primera, se contextualiza *Estudio Comparado* en el *Componente de Cualificación Docente del IDEP* y se da cuenta de la metodología que lo orientó; en la segunda, se analizan las políticas de formación docente; en la tercera, se evidencian algunos mecanismos utilizados por las entidades territoriales para la implementación de los programas de formación de docentes en ejercicio; en la cuarta, se identifican tendencias de Desarrollo Profesional Docente a partir de la confrontación de tres fuentes: Planes de Desarrollo de las Entidades Territoriales, Planes Territoriales de Formación Docente e información cualitativa recogida en entrevistas y grupos focales; así mismo, se identifican tendencias en las necesidades de formación docente, a partir de los datos recogidos en la encuesta virtual, las entrevistas y los grupos focales; en la quinta y última, se plantean las conclusiones y recomendaciones.

Vale destacar que los resultados que se derivan de este estudio se constituyen en un importante insumo para la elaboración de las orientaciones de políticas y programas de formación y cualificación de docentes en las Entidades Territoriales y en el Distrito Capital.

1. Enfoque Metodológico del Estudio Comparado

Este primer capítulo describe el enfoque metodológico del estudio comparado, que se organiza en cuatro partes: en la primera, se ubica el estudio en el marco de los proyectos que adelanta el IDEP en la actual administración; en la segunda, se expone el objetivo del estudio comparado y las preguntas que se esperan resolver; en la tercera, se detallan los aspectos a comparar; y en la cuarta, se describe la ruta metodológica que permitió llevar a cabo el estudio.

1.1 Contextualización del Estudio Comparado en el marco del IDEP

En el marco del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 – 2016, el IDEP constituyó cuatro componentes misionales que contribuyen a la construcción y socialización de conocimiento educativo y pedagógico de la ciudad. Uno de ellos tiene por objetivo promover la cualificación de docentes y directivos para mejorar sus capacidades en el ejercicio de la profesión, cuyo diseño se concreta en una *Propuesta de lineamientos de política para un sistema de formación permanente de docentes* (IDEP, 2013, p.3). Con esta finalidad se han adelantado dos proyectos específicos. Uno de ellos buscó la *Identificación del estado de la cuestión y análisis comparado de Políticas y Programas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) en América Latina, el Caribe y Bogotá*. En él se consolida el concepto de DPD, desde una visión integral del aprendizaje a lo largo de la vida... de la vida real tanto de los estudiantes como de los maestros; es permanente y situado (Parra, et al, 2014, p.23); igualmente, se definen seis dimensiones que lo caracterizan, se revisa la importancia que esos países atribuyen al DPD, se analiza la evaluación del desempeño docente y se examinan los contenidos y las metodologías con que se abordan los programas de formación docente en los países objeto de estudio. La selección de los 15 países utilizó como criterio el Índice de Desarrollo Humano, según tres niveles: muy alto (dos países), alto (9 países), medio (3 países) y bajo (1 país).

Entre los principales hallazgos se encuentran los siguientes:

- Los países donde se da mayor relevancia al DPD son Ecuador, Nicaragua y Argentina. Haití es el país que le da menor importancia. Esta relevancia se relaciona con el desarrollo social, la transformación y mejoramiento escolar.
- Las políticas y los programas de DPD de los países participantes en el estudio, dan mayor reconocimiento a las siguientes dimensiones: proyección social, carrera docente y transformación social; la dimensión con mejor valoración es el desarrollo de actitudes profesionales.
- Los países que dan mayor valoración a la evaluación del desempeño docente son Uruguay y Chile. Haití valora menos esta dimensión.
- Los contenidos en los que se centran los programas de desarrollo profesional docentes son, en orden de importancia: gestión escolar, interculturalidad, ciudadanía, pedagogía – didácticas, ambiente, conocimientos disciplinares y TICS.
- Las metodologías que más se utilizan en los programas de DPD son cursos, talleres y seminarios, seguidas de aquellas centradas en la práctica y en la cooperación.

El análisis del DPD en Bogotá se llevó a cabo siguiendo los mismos parámetros, con el fin de dar respuesta a la pregunta: ¿Qué tan relevante es para cada periodo de gobierno de Bogotá el DPD?

Se adelantó la revisión de los planes de los últimos seis periodos de gobierno de la ciudad y se encontró que en los dos últimos se dio mayor relevancia al DPD, frente a lo ocurrido en el periodo 1995 – 1998. Para el análisis de este aspecto, se focalizaron temas como: cobertura, calidad, construcción de conocimiento, altos niveles de formación y bienestar. Del desarrollo de este primer estudio surgen tres temas que se toman como insumos para definir políticas y programas de DPD en Bogotá; estos son (IDEP, 2013, p.1:2):

- Relevancia del DPD en relación con la región.
- Pertinencia; se indaga por las necesidades de formación en relación con dos dimensiones del DPD: carrera docente y transformación escolar, según i) contextos y localidades; ii) expectativas docentes; iii) oportunidades sociales y económicas de satisfacción de necesidades.
- Agenciamiento de la comunidad magisterial; se busca dar reconocimiento a las experiencias de docentes y de instituciones que hayan desarrollado propuestas de solución novedosas a problemáticas de desarrollo escolar.

El segundo punto da origen al segundo estudio, realizado por el IDEP en 2013, el cual se orientó por la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las necesidades de Desarrollo Profesional Docente, de los profesores de colegios públicos de Bogotá, que orientan la toma de decisiones en cuanto a políticas y programas, en vías de mejorar la calidad de la educación?* (IDEP, 2014, p.82). Este estudio se orientó por procedimientos de carácter cualitativo, como grupos focales con varios actores educativos (rectores, profesores y otros); y de carácter cuantitativo, para lo cual se aplicó una encuesta en línea a 2200 docentes del Distrito Capital, para indagar por las necesidades desde dos ópticas: lo real y lo deseable. A partir de un análisis estadístico multicategorial y multiactores, se determinaron las necesidades más significativas para los distintos actores. Estos datos se cruzaron con el análisis cualitativo.

Entre los principales hallazgos se encuentran los siguientes:

- Se diferencia entre condiciones y necesidades de formación docente. Se encuentran dos condiciones esenciales que favorecerían el trabajo docente: por una parte, lograr un mayor bienestar docente, relacionado con la motivación, compromiso, satisfacción y sentirse parte de un grupo de colegas (IDEP, 2014, p.91); por otra, la comprensión, interpretación y manejo del contexto de las instituciones, como un aspecto que puede ayudar a lograr mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la base de estas dos condiciones, las principales necesidades de formación docente en Bogotá, son las siguientes:

- Las prácticas pedagógicas: es uno de los principales temas que refieren los docentes acerca de sus necesidades de formación (actualización disciplinar, recursos didácticos, aprendizaje diferencial, flexibilidad curricular y evaluación formativa).
- Integridad, expresión lúdica de docentes y producción de conocimiento pedagógico.
- Sistemas de enseñanza.

1.2 Objetivo y preguntas y alcance del Estudio Comparado

El *Estudio Comparado de Programas y Políticas de Formación y Cualificación Docente en Diez Entes Territoriales de Colombia*¹, tuvo como propósito hacer una revisión de las políticas actuales de formación docente y de los programas propuestos y ejecutados, con el fin de identificar elementos que aporten a la definición de *lineamientos* de política para un sistema de formación permanente de docentes en Bogotá y las Entidades Territoriales.

El estudio se orientó por las siguientes preguntas:

1. ¿Hacia dónde se enfocan las políticas y programas de desarrollo profesional docente en las entidades territoriales seleccionadas?
2. ¿Cuál es la percepción de docentes de las entidades territoriales seleccionadas con respecto a la metodología, los contenidos y los aportes de los procesos de

¹En el estudio comparado se asume como formación de docentes en ejercicio la estipulada en el artículo 7º del Decreto 0709 de abril 17 de 1996, según el cual la formación en servicio se dirige a la actualización y al mejoramiento profesional de los docentes vinculados al servicio público educativo. Los programas que se ofrezcan en este marco constituirán complementación pedagógica,

formación docente para el desarrollo de su práctica y de ellos como profesionales?

3. ¿Qué valor se asigna al desarrollo profesional docente en el marco general de las políticas educativas y programas de las entidades territoriales?
4. ¿Cuáles aspectos deben privilegiarse en las políticas de formación docente?

El análisis de estas similitudes y diferencias facilita la comprensión de los aspectos que intervienen en el diseño, ejecución y valoración de los programas que se proponen desde las entidades territoriales y Bogotá.

Con respecto al alcance del estudio comparado, se destaca que este se circunscribe a las políticas y programas de formación de docentes en ejercicio de las administraciones territoriales, periodo 2012 – 2015, y su análisis busca identificar tendencias de desarrollo profesional docente, en congruencia con la línea desarrollada en los dos estudios referenciados del IDEP. Aspectos como estímulos dirigidos a docentes no hacen parte del estudio. Si bien se analizan momentos de definición y desarrollo de las políticas de formación de docentes, el presente estudio no pretende evaluar dichas políticas ni la manera como se han llevado a cabo.

1.3 Contrastes de las Políticas de Formación de Docentes

Los estudios comparativos en políticas educativas han cobrado fuerza en las últimas décadas, porque permiten tener una mirada global sobre la forma de implementar las políticas, sus logros y dificultades. En el caso particular de las políticas y programas de formación de docentes en ejercicio, se consideró como un enfoque pertinente porque:

- Permite llevar a cabo un análisis sistemático de un pequeño grupo de casos (Collier, 1993), en el cual se privilegia lo cualitativo frente a lo cuantitativo.

En este sentido, se analiza la propuesta y el desarrollo de la formación de docentes en ejercicio de diez entidades territoriales, cuyas políticas y programas de formación docente se comparan entre sí, con Bogotá y con las políticas nacionales, con el fin de dar un contexto.

- La selección de las entidades territoriales a comparar, en la mayoría de los casos privilegió estrategias de similitud y de diferencia (Pérez, 2008).
 - i) Contar con un Plan de Formación vigente, el cual se diseña según las orientaciones del MEN.
 - ii) Cada entidad tiene sus propias especificidades, pues su política debe responder a las necesidades de su contexto social, cultural y educativo.
 - iii) Cada entidad ha adelantado un proceso particular para diseñar y ejecutar su PTFD.
 - iv) Cada entidad tiene recursos técnicos y económicos particulares.

Atendiendo a lo anterior, los principales aspectos a comparar son los siguientes:

- i) Políticas de formación de docentes en ejercicio: formulación e implementación.
- ii) Programas de formación de docentes en ejercicio: líneas de formación, programas propuestos vs programas realizados; percepción de un grupo de docentes sobre estos programas.
- iii) Necesidades de formación docente: priorización de necesidades según Entidades Territoriales y Bogotá.

Como resultado de estas comparaciones se espera probar las siguientes hipótesis de trabajo:

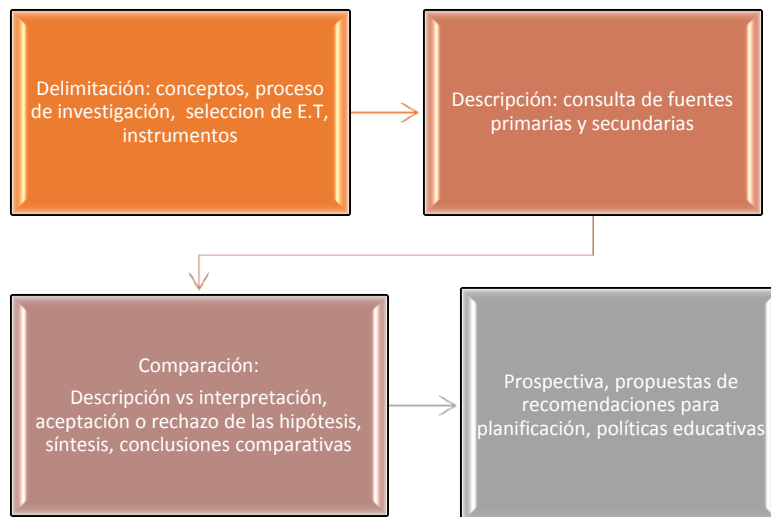
1. Hay desarticulación entre las políticas nacionales y los programas de formación docente que se ofrecen en las Entidades Territoriales.

2. Los programas que se ofrecen no tienen en cuenta las necesidades de formación de los docentes.
3. En los programas de formación docente se privilegian las dimensiones del DPD que aportan al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.
4. En los programas de formación docente se privilegian contenidos que buscan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en detrimento del DPD.
5. Las políticas de formación docente, nacional y de las Entidades Territoriales, buscan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

1.4 Ruta metodológica del Estudio Comparado

El *Estudio Comparado de Programas y Políticas de Formación y Cualificación Docente en Diez Entes Territoriales de Colombia*, se adelantó en cuatro pasos, que se describen a continuación.

Ilustración 1: Ruta metodológica estudio comparado



Paso 1: Delimitación de estudio

Se definieron categorías de análisis, el tipo de investigación a desarrollar, los criterios de selección de las Entidades Territoriales y los tipos de instrumentos a aplicar.

- a. Categorías de análisis: Política pública, Programas de formación docente, Desarrollo profesional docente, Necesidades de formación de docentes. Cada una se desarrolla en los siguientes capítulos.
- b. Tipo de investigación: el estudio combina el enfoque cualitativo y el cuantitativo. El primero contempla:
 - Revisión documental: i) Planes de Desarrollo Nacional (2010 – 2014), de Bogotá y las diez entidades territoriales (2012 – 2015); ii) Planes Territoriales (2012 – 2015) de nueve entidades; iii) actas de los comités de formación docente de algunas entidades; iv) documentos de políticas públicas, análisis comparado y formación docente.
 - Identificación de actores que suministraron información relevante sobre las políticas y programas de formación de las entidades territoriales: se ubicaron representantes del Comité Territorial de Formación de Docentes (CTFD), coordinadores de calidad y secretarios técnicos del CTFD.
 - Realización de entrevistas a profundidad y grupos focales con docentes de instituciones educativas de las entidades seleccionadas y de Bogotá.
 - La revisión de la información que se deriva de este estudio se orienta por el análisis de contenido que consistió en: i) descomposición o fragmentación de los textos (documentales o de las transcripciones de entrevistas y grupos focales de los actores consultados; ii) codificación con base en las categorías y subcategorías de análisis previamente definidas. Se utilizaron dos estrategias de análisis (Strauss y Corbin, 2002): i) Microanálisis, que consiste en comprender el significado que los actores consultados asignan a una palabra, una frase, una oración, las cuales surgen en el marco de las entrevistas y grupos focales realizados; ii) Comparación constante, consiste en la puesta en marcha de los procesos de codificación y análisis simultáneo de la información con el fin de aproximarse a la comprensión de las políticas y programas de formación docentes. Se analiza la información: a) de cada entidad territorial en particular y

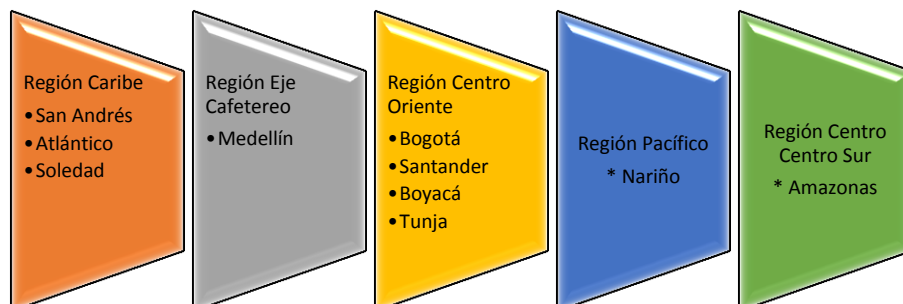
se pone en relación con las otras entidades, para identificar regularidades y patrones que aporten a la comprensión; b) se compara información que proviene de los distintos actores consultados, se analizan sus semejanzas, diferencias, se identifican patrones y regularidades. Se utiliza el DEDOOSE, herramienta virtual que facilita la codificación, categorización, comparación y análisis de información cualitativa proveniente de distintas fuentes.

En el segundo, lo cuantitativo: análisis de las necesidades de formación, identificadas con la aplicación de una encuesta en línea en las diez entidades territoriales seleccionadas y en Bogotá, D.C. Priorización de las necesidades de formación, sustentadas en el concepto de Desarrollo Profesional Docente. Así mismo, por medio de estadística descriptiva, análisis de los datos recogidos en una encuesta aplicada a un grupo de estudiantes de grados décimo y undécimo de estas entidades.

- c. Selección de las Entidades Territoriales: La selección de las Entidades Territoriales se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios:
- i) Ubicación geográfica: se buscó contar con información de entidades territoriales de las distintas regiones de Colombia.
 - ii) Tener el Plan Territorial de Formación Docentes vigente.
 - iii) Expresión del interés en participar en el estudio y apoyar la consecución de la información requerida.

El proceso de selección se adelantó en dos momentos: en el primero, se identificó un grupo de 12 entidades territoriales y se les presentó la propuesta del estudio comparado, en una reunión en la que participaron el IDEP y secretarios de educación o coordinadores de calidad. En el segundo, se establecieron conversaciones y se llegó a acuerdos sobre su participación. De esta manera, el estudio se llevó a cabo con las diez entidades territoriales que se mencionan a continuación, las cuales se ubican en cinco regiones del país (Distribución Territorial. Sistema General de Regalías. www.sgr.gov.co).

Ilustración 2: Entidades Territoriales Estudio Comparado



Santander, pese a no tener el Plan Territorial de Formación Docente vigente, expresó su interés en hacer parte de estudio y por esto se incluyó en las entidades participantes. Una vez se definieron las entidades, se elaboró un acta de compromiso y se llevó a cabo una visita con el fin de afinar los detalles del trabajo de campo y firmar el acta.

Número de docentes por entidad territorial seleccionada

En Colombia, el estatuto de los docentes y directivos docentes se encuentra regulado por los decretos 2277 de 1979², 1278 de 2002³ y 804 de 1995⁴, según los cuales se determina su clasificación de acuerdo con la formación académica y la experiencia para definir el monto salarial. En la Tabla 1, se presenta el número de docentes y directivos de cada Entidad Territorial seleccionada; según el decreto al que pertenecen, sólo en tres entidades hay presencia de etno-educadores.

² Este escalafón contempla desde el grado 1, cuya formación es de bachiller pedagógico, hasta el 14, formación en licenciatura y título de posgrado en educación o autoría de una obra de carácter científico, pedagógico o técnico.

³ Se refiere al Estatuto de Profesionalización Docente. Contempla tres grados: el primero, se asigna a normalistas superiores; el segundo, a licenciados en educación o profesionales con título diferente más programa de pedagogía o título de especialización en educación; el tercero, se asigna a licenciados en educación o profesionales con título de maestría o doctorado en una pareja afín.

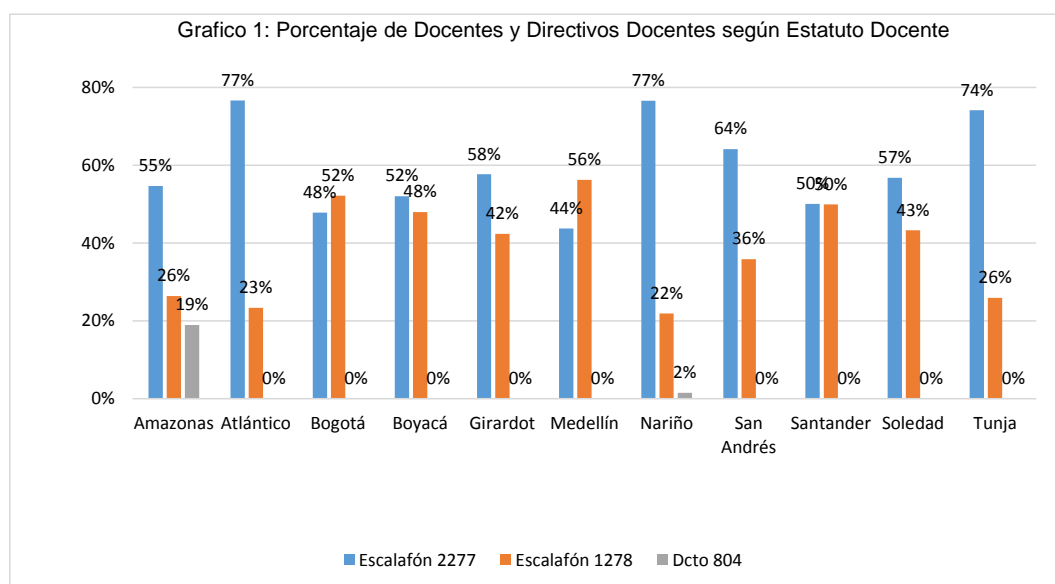
⁴ Este Decreto reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y la formación de etnoeducadores.

Tabla 1: Número de docentes y directivos docentes por entidad territorial

Entidad Territorial	Decreto 2277	Decreto 1278	Decreto 804	Total
Amazonas	429	207	149	785
Atlántico	3,198	976		4,174
Bogotá	15,511	16,903		32,414
Boyacá	4,324	3,985		8,309
Girardot	290	213		503
Medellín	4,456	5,723		10,179
Nariño	6,520	1,866	131	8,517
San Andrés	261	146		407
Santander	4,046	4,033	2	8,081
Soledad	959	731		1,690
Tunja	672	235		907

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Anexo 3A. Reporte primer semestre 2014

En el gráfico 1 se representa el porcentaje de docentes según el decreto al que pertenecen. Se aprecia que las entidades de Atlántico, Nariño, San Andrés y Tunja reportan mayor proporción de docentes pertenecientes al decreto 2277, mientras que Bogotá y Medellín reportan mayor número de docentes del decreto 1278.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Anexo 3A. Reporte primer semestre 2014

Paso 2: Descripción

En este paso se avanzó en la recopilación de información. Se consultaron 1153 actores y se visitaron diez Entidades Territoriales y Bogotá:

Cuadro 1. Entidades y municipios visitados en el marco del estudio

Entidad Territorial	Municipio
Amazonas	Leticia y Nazaret
Atlántico	Galapa y Baranoa
Bogotá	
Boyacá	Tuta y Tibaná
Girardot	
Medellín	
Nariño	Pupiales y Sandoná
San Andrés	
Santander	La Mesa de los Santos y Lebrija
Soledad	
Tunja	

En cada una de las entidades territoriales, se realizó lo siguiente:

- Entrevista con coordinador(a) de calidad o con el secretario(a) técnico(a) de CTFD.
- Entrevistas con representantes del Comité Territorial de Formación Docente; de universidades públicas o privadas; del sindicato, en cuatro casos; representantes de Escuelas Normales, en tres casos; representante de otro tipo de organizaciones relevantes en el CTFD, tales como ACITAM (Asociación de Comunidades Indígenas del Trapecio Amazónico) y comunidades afro-nariñenses.
- Grupos focales con docentes de dos instituciones educativas: una rural y una oficial; si bien no se tenía expectativas de representatividad de ningún tipo, se

consideró interesante aproximar ideas sobre la manera como los docentes perciben las políticas y los programas de formación.

- Encuesta a estudiantes de grado décimo y undécimo de cada institución educativa, con el fin de explorar sus percepciones sobre las dinámicas de aula que desarrollan los docentes, el reconocimiento que hacen de la participación de los docentes en procesos de capacitación, las transformaciones que viven en el aula después de la participación de los docentes en programas de actualización, entre otros.

Tabla 2. Número de actores consultados por Entidad Territorial

Entidad Territorial	Coordinador de calidad SE	Representantes del CTFD				Docentes IE	Estudiantes 10 y 11	Total
		IES // Centros de investigación	Sindicato	Escuelas Normales Superiores	Otras organizaciones			
Amazonas	1	2			1	11	70	85
Atlántico	1	1		1	1	21	128	153
Bogotá	1	1	1	1	1	5	40	50
Boyacá	2	1				16	80	99
Girardot	1	1	2	1		20	80	105
Medellín	1	1	1	1	2	9	80	95
Nariño		3	1		2	12	80	98
San Andrés Islas	3		1		2	16	117	139
Santander	1	1	1			16	75	94
Soledad	1	1			1	11	80	94
Tunja	1	2				18	120	141
Total	13	14	7	4	10	155	950	1153

Los representantes del CTFD consultados fueron decanos de facultades de educación o coordinadores de los programas de formación de Instituciones de Educación. En Bogotá, también se consultó a un representante al CTFD por parte del IDEP. Así mismo, en Amazonas se consultó al representante de ACITAM; en Atlántico y San Andrés se consultó a la coordinadora de programas especiales del SENA; en Nariño, al representante de comunidades afro-nariñenses. También se consultaron dos representantes de capítulos de ASCOFADE: Medellín y Bogotá. En el anexo 1, se presenta el cuadro con el nombre y cargo de los actores entrevistados.

Los instrumentos aplicados fueron guías de entrevistas semi-estructuradas, guía de grupos focales y encuestas de percepción. Los temas consultados fueron los siguientes:

Cuadro 2: Actores, instrumentos y temas consultados

Actores consultados	Instrumentos aplicados	Temas indagados
Coordinadores de Calidad de las Secretarías de Educación	Guía entrevista semi-estructurada	Políticas de formación de docentes en ejercicio, diseño del PTFD, estrategias de funcionamiento del CTFD, programas de formación realizados, dificultades en la implementación de la política.
Representantes de Facultades de Educación al CTFD, sindicato de docentes, representantes Escuelas Normales Superiores y otras organizaciones		Estrategias de funcionamiento del CTFD, rol de CTFD, aspectos que se tienen en cuenta para el diseño y la ejecución de los programas de formación docente, oportunidades de mejoramiento
Docentes y docentes de Instituciones Educativas	Guía grupo focal	Conocimiento sobre la política de formación. Percepción sobre la formación recibida, criterios de las IE para definir a los docentes que participan en los programas de formación docente, estrategias que para hacer transferencia y socialización de la formación, valoración de la metodología, temas y calidad de la formación recibida
Estudiantes de grado 10º y 11º	Encuesta	Percepción sobre aportes de la educación y necesidades de formación que tienen los docentes para mejorar sus prácticas de aula.

Adicionalmente, se aplicó la encuesta virtual sobre necesidades de formación docente. Si bien este instrumento estuvo disponible desde el mes de julio hasta octubre, la tasa de respuesta de cinco entidades territoriales fue mucho más baja de lo requerido para tener datos con un nivel de significancia estadística, que permitiera análisis más robustos. En total, la encuesta fue contestada por 2098 docentes de las 10 entidades seleccionadas. La participación en cada entidad fue heterogénea y para alcanzar la significancia estadística de los datos fue necesario excluir cinco entidades debido a la baja o casi nula resolución de la encuesta por parte de los docentes. La Tabla 3, resume las tasas de participación por cada 100 docentes, 100 directivos docentes y los

tamaños de muestra. Así, por ejemplo, en Girardot, por cada 100 docentes contestaron 15, por cada 100 directivos docentes contestaron 34 y, en total, se obtuvieron 81 respuestas.

Tabla 3: Tamaño de la muestra en cada Entidad Territorial

Entidad Territorial	Docentes	Directivos Docentes	Muestra
Amazonas	7,4	17,3	64
Atlántico	2,7	4,3	118
Boyacá	13,4	13,9	1094
Girardot	14,9	34,4	81
Medellín	0,1	0,0	8
Nariño	1,4	4,5	132
San Andrés	9,4	19,4	42
Santander	6,4	13,0	542
Soledad	0,1	0,0	1
Tunja	0,7	2,0	16

Los pasos 3 y 4: comparación y prospectiva, se constituyeron en el insumo básico de los capítulos que se presentan a continuación.

2. Políticas de Formación de Docentes en Ejercicio en Diez Entidades Territoriales y Bogotá, D.C.

En este capítulo se da cuenta de las políticas de formación de docentes en ejercicio expuestas en los documentos de política pública como los Planes de Desarrollo 2012 – 2016 y los Planes Territoriales de Formación Docente 2012 – 2015, de las entidades participantes en el estudio. Así mismo, se exponen los principales hallazgos del análisis de información acopiada en la consulta realizada a los actores mencionados en el anexo 1. El capítulo se organiza en cuatro partes: en la primera, se presenta la formulación de la política nacional y territorial; en la segunda, se analiza el papel del Comité Territorial de Formación Docente; en la tercera, se analizan los Planes Territoriales de Formación Docente y sus objetivos; en la cuarta se identifican primeras tendencias acerca de la manera como se concibe la formación de docentes en ejercicio.

El investigador André Roth (2002, p.27), plantea que “una política pública existe siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de cosas percibido como problemático”. Así mismo, plantea que el análisis de las políticas públicas consiste en examinar una serie de objetivos, de medios y de acciones definidos por el Estado para transformar total o parcialmente la sociedad. Por su parte, el investigador Velásquez, R. (2009), considera que una

“política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener”.

Para el investigador Armando Zambrano (2012, p.16) las políticas públicas, en el actual tiempo de nuestro país, se presentan como dispositivos normativos

organizadores del sistema educativo. Apuntan a concretar ideales que se persiguen en un momento histórico particular con respecto a la formación de la población.

Si bien son múltiples las definiciones que se han construido alrededor del concepto de política pública, para el presente estudio comparado, se comprende por políticas públicas en formación de docentes en ejercicio, el conjunto articulado de acciones intencionadas que orientan objetivos globales, con el fin de desarrollar sus propuestas y de resolver problemas relacionados con lo educativo, que afectan a la sociedad. En este ámbito, se considera que el abordaje de una categoría como política pública con las distintas acepciones que se pueden presentar según el enfoque de lo educativo que se asuma y según el enfoque de formación de docentes, puede ayudar a comprender no sólo desde dónde se asumen las políticas y los programas de formación docente, sino también a identificar tendencias y a apoyar la orientación de políticas al respecto.

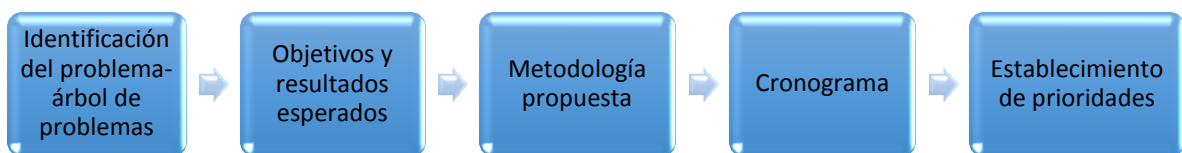
En Colombia, si bien se cuenta con políticas de formación de docentes que trascienden los periodos de gobierno y que se pueden asumir como políticas de Estado, por ejemplo Ley 115, Plan Decenal de Educación, cada gobierno busca aportar, desde su visión particular, alternativas de solución al tema de la educación y, especialmente, al concepto que se ha acuñado desde hace varias décadas: “calidad de la educación”.

En este sentido, se presentan propuestas nacionales que se convierten en el marco general al cual deben integrarse las políticas definidas a nivel territorial. Si bien las administraciones territoriales tienen autonomía otorgada por la descentralización política y administrativa, el reconocimiento a las dinámicas propias en la construcción de programas y proyectos que garanticen el cumplimiento de metas establecidas a nivel territorial y a los objetivos y metas nacionales, deben estar alineadas con las propuestas nacionales.

Lo anterior lleva a que en nuestro país se cuente con tres tipos de planes de desarrollo: i) el nacional, que define la política general para los distintos sectores; ii) planes de desarrollo departamentales; iii) planes de desarrollo municipales; que definen la política para la respectiva región.

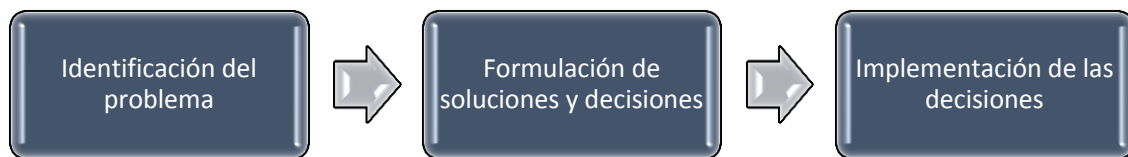
A nivel conceptual, la definición de las políticas públicas debería tener en cuenta la siguiente ruta, inspirada en una metodología universal (Roth, 2012); sin embargo, en la práctica las dinámicas sociales llevan a que esa ruta tome otros rumbos, determinados por contingencias de diverso orden: coyunturas sociales, decisiones políticas de los gobernantes, recursos financieros, entre otros.

Ilustración 2: Ruta de construcción de políticas pública



Así, para el presente estudio comparado, el análisis de las políticas y programas de formación de docente en ejercicio se lleva a cabo teniendo en cuenta los siguientes tres momentos.

Ilustración 3: Momentos de análisis de las políticas y programas de formación de docentes



Por su parte, el análisis de las tendencias de las políticas y programas en los diez entes territoriales y Bogotá, se lleva a cabo a partir de la categoría de desarrollo profesional docente, el cual se realiza en el capítulo 4.

En el caso de la formación de docentes en ejercicio, la identificación del problema se deriva del análisis de información que proviene de las siguientes fuentes:

- Características educativas de los docentes y de su desempeño profesional.

- Necesidades de formación, expuestas en los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) y en los Planes de Apoyo al Mejoramiento municipales o departamentales (PAM).
- Resultados de los estudiantes en las pruebas SABER, asumidos como un indicador de qué tanto han aprendido los estudiantes con respecto a las metas nacionales, expresadas en los estándares de competencias para los niveles educativos de básica primaria (3º y 5º grado), básica secundaria (9º grado) y media (11º grado).
- Necesidades educativas de las entidades territoriales y de la nación, que surgen de las propuestas educativas proyectadas a mediano y largo plazo; por ejemplo, Plan Decenal de Educación 2006 – 2016: Pacto Social por la Educación. En particular, el Ministerio de Educación Nacional convocó a las entidades territoriales a participar en la construcción de lineamientos que orientaran el derrotero de la educación y en el componente específico de formación docente, lo que llevó a identificar necesidades particulares: i) fortalecimiento de la capacitación docente en los territorios indígenas de la geografía colombiana (Amazonas); ii) creación de un sistema nacional de formación, actualización, evaluación, promoción y estímulo permanente de docentes, directivos docentes y personal administrativo (Bogotá); iii) ubicación de recursos del gobierno nacional específicamente para la capacitación de los docentes, teniendo en cuenta las particularidades de cada región. (Boyacá). Por su parte, el departamento de Nariño sugiere que las secretarías de educación certificadas lideren la actualización, capacitación y superación profesional permanente de los maestros en todos los niveles.

De acuerdo con lo anterior, para la formulación de las políticas de formación de docentes en ejercicio, el levantamiento del diagnóstico no se circunscribe únicamente a aspectos relacionados con los perfiles y desempeños profesionales de los docentes, ni con la identificación de necesidades de formación expresadas por ellos, a partir de una revisión de sus logros en su ejercicio, sino que abarcan aspectos que superan al docente como profesional y lo sitúan como un actor que aporta de manera clave al

desarrollo de las metas educativas del país y, en particular, de las entidades territoriales, como se podrá apreciar más adelante.

Por su parte, la formulación de soluciones y decisiones se constituye en el proceso mismo de planeación, con el fin de determinar los ejes de política que aportarán a la solución del problema. Con respecto al planteamiento de la Política de Formación Docente, se cuenta con los siguientes instrumentos de planeación, que aportan a su concreción e implementación de la política y que hacen parte del análisis del presente estudio comparado:

1. Planes de Desarrollo: Nacional, de Bogotá y diez Entidades Territoriales. En este punto se analizan programas y proyectos. Se identifica la articulación con la política nacional y el planteamiento de una política territorial en relación con las líneas nacionales.
2. Planes Territoriales de Formación Docente de diez entidades. Se analizan sus objetivos, la manera como se concibe la política de formación docente y se identifican primeras tendencias.

Con respecto a la implementación de las decisiones, se analiza el papel que cumplen algunos de los instrumentos definidos desde la política nacional para su desarrollo. En este estudio se presentan como relevantes:

1. Comité Territorial de Formación Docente de Bogotá y diez Entidades Territoriales. Se da cuenta de la manera como está conformado, como opera y como se comunica la información entre actores que lo conforman.
2. Mecanismos de prestación del servicio en Bogotá y diez Entidades Territoriales. Se analizan aspectos como definición de convocatorias dirigidas a IES, elaboración de criterios de análisis, selección de propuestas y definición de criterios de selección de los docentes que participarán en los programas.
3. Características generales los programas de formación realizados.
4. Recursos invertidos en formación de docentes en ejercicio.

Con respecto a la evaluación de las políticas de formación, se encuentra que este tema no es fuerte en el país, lo cual se evidencia porque, de los PTFD revisados, únicamente Nariño da cuenta de la evaluación del PTFD del periodo anterior, donde se destaca el número de docentes participantes y los programas no implementados. En entidades como Atlántico, San Andrés y Tunja, la evaluación se centra en programas realizados, oferentes y, en el caso de Tunja, se señala la inversión realizada.

En ninguno de los casos se hace mención a evaluaciones de impacto, pese a que en todas las Entidades Territoriales comentan sobre la importancia de realizar evaluaciones que den cuenta del impacto que tienen los procesos de formación de los docentes en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Si bien este momento de formulación de políticas públicas es importante, en el presente estudio comparado no se contempla, debido a la dificultad de ubicación de información y al alcance mismo del estudio.

2.1 Formulación de la política de formación de docentes en ejercicio

La actual propuesta de política de formación de docentes en ejercicio, a nivel nacional, se encuentra plasmada en el Plan de Desarrollo⁵: Prosperidad para Todos: 2010 – 2014, en el cual se proponen los lineamientos estratégicos, en relación con el mejoramiento de la calidad de la educación, dando especial importancia al fomento de la *actualización y el fortalecimiento de competencias de los docentes*. Para ello, se planten dos estrategias y tres programas (página 85):

⁵La formulación del Plan Nacional de Desarrollo, que es coordinada por el Departamento Nacional de Planeación – DNP, se desarrolla en articulación con los diferentes ministerios sectoriales y con la participación activa de las autoridades de planeación de las entidades territoriales. Dicho Plan es presentado por el DNP al Consejo Nacional de Política Económica y Social – Conpes, para su aprobación, previamente avalado por el Consejo Superior de Política Fiscal, Confis en lo correspondiente al plan de inversiones. Una vez aprobado por el Conpes, el Presidente de la República somete el documento a consideración del Consejo Nacional de Planeación. Con los ajustes a que haya lugar, el documento se presenta para aprobación del Congreso de la República, entidad que podrá introducir modificaciones al componente del Plan de Inversiones Públicas. Por su parte, los planes de desarrollo de las entidades territoriales deberán tener en cuenta, para su elaboración, las políticas y estrategias definidas en el Plan Nacional de Desarrollo con el fin de garantizar la coherencia y su articulación. De igual forma, dichos planes serán sometidos a consideración de los respectivos consejos territoriales de planeación (departamentales y municipales), quienes garantizarán una amplia participación al estar integrados por representantes de su jurisdicción territorial de los sectores económicos, sociales, ecológicos, educativos, culturales y comunitarios.

Cuadro 3: Plan Nacional de Desarrollo y Plan Sectorial de Educación: Formación de Docentes

Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014	
Estrategias	Programas
Fomentar la actualización y el fortalecimiento de competencias de los docentes Adelantar plan nacional de formación docente, para fortalecer las competencias básicas y laborales	Formar a directivos, docentes y agentes educativos en el desarrollo de competencias digitales y en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje
	Fortalecer y extender la estrategia de formación presencial y virtual en competencias comunicativas y pedagógicas a los docentes de inglés
	Desarrollar una estrategia de formación y capacitación docente en competencias científicas y capacidad investigativa

Por su parte, el Plan Sectorial de Educación plantea la formación docente como uno de los factores que aportan al mejoramiento de la calidad de la educación; en este marco, desde hace varios años se viene consolidando el *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*, constituido por tres sub-sistemas de formación docente: inicial, continua y avanzada. En el documento publicado en diciembre de 2013 por el MEN (2013, p.140), se enuncia que los programas relacionados con la formación de los educadores constituirán complementación pedagógica, investigativa y disciplinar, y facilitarán la construcción y ejecución del Proyecto Educativo Institucional. En el subsistema de formación continua, el énfasis debe ubicarse en los currículos, en la profundización pedagógica y en los saberes que los docentes obtienen en la práctica pedagógica de aula, en el intercambio grupal de experiencias en la escuela, desde donde se reflexionan e interpretan las problemáticas de la sociedad. Esta formación persigue el mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo (Decreto 709 de 1996, artículo 7) y determina los contenidos de la investigación dentro del subsistema, favoreciendo su articulación con los restantes subsistemas.

Cuadro 4: Política de Formación de Docentes en Servicio: Plan Sectorial MEN

Plan Sectorial de Educación Ministerio de Educación Nacional	
Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política, Subsistema formación continua	1. Formación pedagógica: proporciona fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad.
	2. Formación disciplinar específica en un área del conocimiento, que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación.
	3. Formación científica e investigativa, que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico.
	4. Formación deontológica y en valores humanos, que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia”

2.1.1 Formulación de la Política de Formación de Docentes en Ejercicio en Bogotá 2012 – 2016 y Diez Entidades Territoriales

El Plan de Desarrollo 2012 – 2016, *Bogotá Humana*, en el artículo 9, propone la construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. (Plan de Desarrollo 20112 – 2016 Bogotá Humana, p.40–43). El propósito de este eje de política es reducir las brechas de calidad de la educación, a partir de cuatro proyectos: i) garantía del derecho con calidad, gratuidad y permanencia; ii) jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral; iii) educación media fortalecida y mayor acceso a la educación superior; y iv) fortalecimiento de las

instituciones educativas con empoderamiento ciudadano, docente y mejoramiento de la gestión sectorial.

Para ello, se plantean tres propósitos: i) Promover la dignificación laboral y el reconocimiento social de la profesión docente y la formación de excelencia para los maestros y maestras, reconociendo su propio saber. ii) Incrementar los incentivos para el reconocimiento de la labor docente; apoyar el bienestar y la salud ocupacional de los maestros y las maestras y valorar sus diferencias de género. iii) Fortalecer, en lo institucional, a las organizaciones vinculadas al aprendizaje de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes, incluyendo los niveles institucional, local y distrital en los sectores educativos; de inclusión social; cultura, recreación y deporte; ambiental; salud; y de participación ciudadana. De manera particular, se propone lo siguiente (Plan de Desarrollo 2012 – 2016 Bogotá Humana, p.154):

Cuadro 5: Política de Formación Docente: Plan Desarrollo Bogotá Humana

Programa	Metas	Recursos	Indicadores
Fortalecimiento de las Instituciones Educativas con empoderamiento ciudadano, docente y mejoramiento de la gestión sectorial	30% de los docentes y/o directivos docentes conformación de excelencia en doctorados, maestrías y especializaciones.	\$214.188.788.550	Porcentaje de docentes o directivos con formación de excelencia en doctorados, maestrías y especializaciones.
	3.000 docentes beneficiados con incentivos adicionales a los hasta ahora previstos en la norma.		Número de docentes beneficiados con incentivos adicionales a los hasta ahora previstos en la norma.
	Modelo de acreditación institucional para la calidad diseñado e implementado en el 20% de los colegios de la ciudad, incluyendo instituciones oficiales y no oficiales		Porcentaje de los colegios oficiales y no oficiales que han diseñado e implementado el modelo de acreditación institucional para la calidad.

La propuesta, planteada desde el Plan de Desarrollo de Bogotá, se concreta en el proyecto *Maestros empoderados con bienestar y mejor formación*, en el que se destaca el papel esencial de los docentes para lograr una *educación inclusiva, pertinente y de calidad, que depende de manera esencial del compromiso y apoyo de los docentes del Distrito*. Acorde con la finalidad del Plan: *el ser humano en el centro de la política pública*, este proyecto asume a los docentes desde una mirada integral en la que los *programas de formación de excelencia*, estudios de posgrado de alto nivel académico, buscan el empoderamiento para desarrollar su autonomía intelectual, su rol de profesionales de la educación y su capacidad para participar en las decisiones que se toman sobre el rumbo de la labor educativa, tanto de su institución como de su localidad, lo que crea nuevas exigencias para el ejercicio de las actividades relacionadas con la innovación y la investigación. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2013, p.11).

Esta apuesta por apoyar la financiación de posgrados, se combina con otras como la *Escuela de maestros nóveles*, mediante la que se apoya con procesos de acompañamiento en el aula a docentes que ingresan a la carrera docente. Así mismo, el *reconocimiento del saber pedagógico* promueve espacios de intercambio de experiencias entre docentes. Como programas adicionales de formación, la política de Bogotá contempla programas que atienden las necesidades de los docentes les permite actualizarse en las diferentes áreas, por medio de diplomados, Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD y otro tipo de cursos.

2.1.2 Relación con la política nacional

Los planes de desarrollo, tanto de Bogotá como de las diez Entidades Territoriales objeto de estudio, tienen en cuenta las políticas, estrategias y programas que son de interés mutuo (Artículo 45 de la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo -Ley 152 de 1994) para la formación de docentes de docentes en ejercicio del país. En este caso se encuentra que, tanto en Bogotá como en las diez Entidades Territoriales, se busca aportar al desarrollo de los dos ejes dela política nacional (ver anexo 2):

Eje 1: Adelantar el Plan Nacional de Formación Docente, para fortalecer las competencias básicas y laborales.

Explícitamente los Planes de Desarrollo de Boyacá, Nariño, San Andrés, Santander, Soledad y Tunja plantean, dentro de sus propuestas, el fortalecimiento, la consolidación, ajuste e implementación del Plan Territorial de Formación Docente, como instrumento de gestión que marca el derrotero para el desarrollo de programas. Así mismo, como se verá en el siguiente apartado, excepto Bogotá y Santander, todas cuentan con PTFD vigente.

Eje 2: Formación en competencias digitales y ambientes virtuales de aprendizaje, competencias científicas y capacidad investigativa, especialmente en zonas rurales y urbano marginales.

En todos los Planes de Desarrollo objeto de estudio se contemplan, dentro de sus subprogramas, metas relacionadas con la formación de docentes en competencias digitales, apropiación y uso pedagógico de TIC. Se destaca el caso de San Andrés que planea formar al total de sus docentes en este eje.

Con respecto a los procesos de investigación, también se encuentra que con excepción de Nariño y Soledad, los entes territoriales proponen metas en relación con conformación de redes y promoción de prácticas innovadoras. Se destaca el caso de Boyacá, en el cual se busca promover la investigación a nivel institucional. En Atlántico, por su parte, se ven reflejados otros ejes de política relacionados con el mejoramiento y aseguramiento de la calidad, en metas como formación en competencias ciudadanas, lenguaje, matemáticas y ciencias.

Otras líneas de política que responden a particularidades de los entes territoriales son las planteadas por Nariño y Amazonas, en las cuales se da relevancia al tema de la etno-educación para las poblaciones indígenas y afro-descendientes. En San Andrés, se plantea seguimiento a docentes mediante el Entrenamiento

Metodológico Continuo (EMC); y en Santander, formación situada e incorporación de estrategias de aula.

Entidades Territoriales como Bogotá, Medellín y Atlántico proponen políticas de formación particulares mediante las cuales se hace una apuesta por la formación avanzada de los docentes y directivos docentes. Bogotá y Medellín financian especializaciones, maestrías y doctorados; Atlántico propone financiar especializaciones y maestrías. Así mismo, Bogotá hace una apuesta importante por desarrollar propuestas de formación docente mediante programas que favorezcan el ascenso en el escalafón por medio de Programas de Formación Permanente de Docentes, los cuales tienen una intensidad de 270 horas.

Si bien las entidades responden a la política nacional, sus particularidades culturales, necesidades de desarrollo y la proyección que hacen de sí mismas, las llevan a plantear propuestas en tres sentidos: i) desde lo territorial hacia lo nacional; ii) desde lo sectorial, es decir lo educativo, hacia el plan de desarrollo de las entidades; iii) desde comunidades específicas hacia la política territorial.

Desde lo territorial hacia lo nacional

- Aplicar el Decreto 804 de 2005, selección de los docentes que atienden a las comunidades indígenas, porque: i) es esencial que los docentes conozcan cultura y manejen la lengua de estas comunidades para poder llevar a cabo los procesos educativos. ii) el rol de los docentes en estas comunidades supera la función pedagógica, puesto que es asumido como líder de la comunidad que participa en todos los procesos sociales y culturales.

Desde lo sectorial hacia el Plan de Desarrollo de las entidades

- Al tema específico de la formación de docentes debería dársele mayor relevancia, tanto en el plan departamental como en el municipal. Aspecto identificado especialmente en Nariño, San Andrés y Santander.

Desde comunidades específicas hacia la política territorial

- Necesidad de articular a la política territorial componentes fundamentales de la cultura, como la cosmovisión de las comunidades indígenas, principios contruidos con las organizaciones indígenas y Afro, posicionar la importancia del Trapecio Amazónico en las estructuras curriculares de las instituciones educativas.

En las interacciones sostenidas con los actores consultados, se evidencian inconvenientes para que las entidades territoriales logren articular la política nacional:

- Nombramiento de docentes que no cumplen el perfil para atender a comunidades indígenas de Amazonas, lo que lleva a que sus aportes no sean los requeridos.
- Una compleja diversidad cultural y de lenguas; por ejemplo, comunidades indígenas con lenguas y cosmovisiones propias; comunidades raizales y afro-descendientes, cuya lengua natural es el inglés o el creole, que exigen docentes con conocimientos muy especializados en el tema etno-educativo, los cuales no se logran con diplomados u otro tipo de cursos. En este caso, se resalta la propuesta adelantada por las comunidades afro nariñenses, con respecto a la licenciatura en etno-educación que actualmente se adelanta con población de las mismas comunidades.
- Un tema sentido, en la mayoría de las Entidades Territoriales participantes, excepto en Bogotá y Medellín, es la necesidad de contar con mayores recursos económicos para atender los procesos de formación docente. Este tema es especialmente sensible en Amazonas y Nariño, cuyas particularidades geográficas y de acceso al lugar donde se encuentran las comunidades hacen que cualquier proceso de formación demande recursos necesarios para desplazar a los formadores. Como alternativa, Nariño ha adelantado estrategias, como consecución de recursos por medio de cooperación internacional.
- La articulación de políticas a nivel territorial también se ve afectada por políticas nacionales como: i) la vinculación de profesionales no licenciados al magisterio;

para algunos de los docentes consultados en las instituciones educativas (Nariño, Boyacá, Tunja) y para algunos representantes de IES al CTFD (Nariño y Boyacá) este tema fue recurrente y consideran que la preparación de estos profesionales en lo pedagógico, lo didáctico y en el conocimiento que tienen sobre el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y adolescentes es un factor que dificulta el avance de los procesos educativos. ii) La capacidad de decisión de las entidades territoriales para convocar a concurso profesionales que posibilitarán la implementación del proyecto pedagógico, pero que no se encuentran en el renglón de los profesionales que ha sido aprobado por el MEN y la Comisión del Servicio Civil.

2.2 El papel del Comité Territorial de Formación Docente en la Formulación de la Política

Los comités territoriales de formación docente se encuentran reglamentados en el artículo 109, capítulo 2 de la Ley General de Educación, en el que se indica quiénes deben ser los integrantes que lo conforman y se señalan las funciones que deben desempeñar, entre otros aspectos relacionados con el tema de la formación de docentes en ejercicio. Se espera que el CTFD actúe como un órgano que aporta de manera sustancial a la definición de lineamientos, programas y evaluación de los mismos.

En el estudio comparado, el análisis del CTFD pretende identificar los aspectos más relevantes en relación con la conformación, funcionamiento y líneas de acción implementadas. En términos generales, se encuentra que en todas las entidades territoriales participantes hay un Comité Territorial de Formación Docente; en la mayoría se cuenta con una agenda definida para el desarrollo de sus funciones; en algunas tiene un poder decisorio frente a programas que se realizan; y en la mayoría se concibe como una instancia de participación de máxima importancia que aporta al desarrollo de la política de formación.

La Ley 115 de 1994 establece la obligatoriedad de cada entidad territorial para conformar el CTFD, orienta sobre la participación de las universidades, las escuelas normales y los centros especializados en educación; así mismo, entrega a las Secretarías de Educación la responsabilidad de dirigir la creación y puesta en marcha de este organismo. En el *Estudio Comparado*, se encuentran varias diferencias:

- En la mayoría de las reuniones del CTFD, los secretarios no asisten, delegan en los subsecretarios o directores de calidad esta responsabilidad. Caso contrario se registra en el departamento de San Andrés y Atlántico; en este último, el Secretario hace presencia permanente en las reuniones del Comité.
- En relación con la conformación del comité, se registra que en todas las entidades territoriales participantes del estudio, se cumple con lo establecido en la Ley 115 y en las directivas entregadas por el MEN. En Medellín, Bogotá, Girardot, Santander, Nariño y San Andrés, adicionalmente se cuenta con la presencia de representantes del sindicato de maestros.

La directiva ministerial No.28, orienta que en las Entidades Territoriales donde haya presencia de grupos étnicos, se buscará la participación de sus representantes. Se registra participación de representantes étnicos, a través de ASICAM, en Amazonas y de representantes indígenas y afro-nariñenses en el comité de Nariño. La participación de estos representantes es fundamental porque da la posibilidad de que en las reuniones se discuta alrededor de las necesidades de formación de estas comunidades y que, además, tengan en cuenta las particularidades, por ejemplo, de la política educativa de los indígenas, que ha venido manejando en un departamento como Amazonas.

En relación con el funcionamiento del CTFD, se encuentra que cada entidad construye su reglamento, en el cual se definen las funciones, el cronograma de reuniones, quiénes lo conforman y los objetivos de su existencia. En este aspecto se evidencian diferencias marcadas entre las entidades territoriales:

- Algunas se reúnen regularmente, como es el caso de Medellín, Nariño, Boyacá y Bogotá, donde se cuenta con una agenda previamente definida, que se cumple.

- En otras, como San Andrés, la convocatoria al comité y las reuniones se dan en aquellos casos en los que es necesario analizar propuestas o programas de formación.
- En las restantes, si bien el comité se encuentra conformado, durante el año 2014 no se habían reunido, como por ejemplo en Amazonas: *“Recuperamos el funcionamiento el comité de capacitación y empezamos a convocar a las universidades y a los institutos pedagógicos para que nos presenten propuestas para promover la formación docente. En el momento de hacer las convocatorias y dar a conocer los temas se originó un trabajo más cohesionado de más expectativa y compromiso, las mismas asistencias a las reuniones”* (Secretaría Educación de Amazonas)

Con respecto a la función y los alcances del CTFD, también se encuentran varias diferencias:

- El CTFD, se constituye en un ente asesor de la Secretaría de Educación para formular la política de formación, hacer propuestas, analizar las propuestas de formación pertinentes a las necesidades de formación, soportar teóricamente algunos componentes del Plan de Formación, pero no es el responsable de su construcción: *El Comité es un órgano asesor, ayuda a generar ese ambiente de transparencia, que no se diga que se está contratando siempre la misma El protocolo tiene muy claro un tema de acompañamiento de los procesos [...]que nos garantice el cumplimiento de los propósitos que se tiene.”* (Atlántico).
- No obstante, para algunos participantes del Comité, su función va más allá de una asesoría y se espera que la Secretaría de Educación contrate las propuestas que el comité evalúa como aptas para fortalecer la formación docente. *Se supone que nosotros tenemos el poder de decidir cuáles son los programas para la capacitación de los docentes, a dónde se van hacer, cómo se van a hacer, la Secretaria presenta al Comité las propuestas, se estudia la parte económica y académica y a las personas que presentan y se decide”.*(Universidad Nacional- Amazonas).

- Para otras entidades territoriales, las funciones del comité van más allá de las entregadas por la norma y añaden especificidades propias de la región, como es el caso de Medellín *“afortunadamente la Facultad de Educación tiene la posibilidad de apoyar a la Secretaría en otros espacios: por ejemplo, el comité asesor de la Vice Alcaldía de Educación y ahí hay un comité asesor, ahí participamos, ese si es un espacio interesantísimo porque planificamos, analizamos todos los aspectos que tienen que ver con la actualidad de la educación, el tema presupuestal, el tema de cobertura, planes estratégicos, tal vez Medellín resolvió ese tema más a esa instancia, porque le resulta al municipio más funcional, es una capacidad libre de poder escoger los miembros de ese Comité”*. (Universidad de Antioquia, Medellín).

Con respecto a los temas recurrentes de discusión, en el comité se identifican los siguientes que, en su mayoría, se centran en definición de diplomados y Programas de Formación Permanente de Docentes para ascenso en el escalafón, definición de criterios de evaluación de propuestas, análisis de propuestas de formación docente presentadas por las IES. En Bogotá, adicional a estos temas, se discuten otros relacionados con recursos para becas de formación avanzada dirigidas a docentes y directivos docentes.

Con respecto a la relevancia del CTFD, como órgano asesor, se encuentran varias posiciones: por una parte, en Bogotá, Tunja, Nariño, Santander, los consultados consideran que el Comité cumple su labor y se convierte en un espacio abierto, participativo en el que se discute sobre los programas, se analizan las propuestas y se aprueban las que se considera cumplen con los requisitos exigidos. Por otra, en Girardot y Soledad se evidencian tensiones con respecto al poder de decisión que puede tener en comité y, en consecuencia, a la función que este cumple. En Tunja, en atención a sus propias características, el comité es un espacio de participación de todas las universidades, lo que posibilita el análisis de temas que ayudan a consolidar la política de formación.

2.3 Planes Territoriales de Formación Docente de Diez Entidades Territoriales

Los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) se conciben como un instrumento que materializa la política de formación de docentes en ejercicio expuesta de manera general en los Planes de Desarrollo Nacional y de las administraciones territoriales. Una primera conclusión al respecto indica que:

- i) Las líneas de política de algunos PTFD superan lo expuesto en los Planes de Desarrollo: por ejemplo, en Boyacá el PTFD incluye el proyecto de formación posgradual, el cual no se menciona en el respectivo Plan de Desarrollo.
- ii) Lo expuesto en los Planes de Desarrollo supera lo proyectado desde el PTFD, como en Soledad y Girardot.
- iii) Algunos de los programas que desarrolla el MEN, apoyan el cumplimiento de las metas de PTFD de algunas entidades territoriales, por ejemplo, capacitación de las TIC en el aula, competencias TIC para el desarrollo profesional docente, programa nacional de bilingüismo, programa *Ser con derechos*. Esto, en general, se debe a dos factores: i) decisión política, reflejada en inversión, como es el caso de Santander; ii) ausencia en la asignación de recursos económicos que respondan a las particularidades del ente territorial, como en el caso de Amazonas.

Para la formulación de los PTFD se cuenta con varios insumos:

- i) La propuesta general de los Planes de Desarrollo. Se destacan algunos con un direccionamiento social de las entidades territoriales. *Bogotá Humana; Atlántico más social; Medellín: un hogar para la vida; San Andrés para tejer un mundo más humano y seguro.*
- ii) Consulta sobre expectativas y necesidades de formación por medio de encuestas dirigidas a docentes y directivos docentes o de otras estrategias de recolección de información, Bogotá, Medellín, Girardot. En pocos casos, como Nariño, se plantea la consulta también de autoridades locales, sector productivo y representantes de comunidades indígenas y afro-descendientes.

En Boyacá, San Andrés y Amazonas, se tienen en cuenta los conceptos de supervisores o profesionales de las Secretarías de Educación. En Santander y Soledad no se evidencia la consulta a actores educativos o sociales.

- iii) Análisis de información de eficiencia interna (deserción, promoción y repitencia), reportes del PTDF del periodo anterior, las necesidades de formación planteadas en los PAM y PMI, resultados de Pruebas SABER y de pruebas particulares, como es el caso de Medellín con las Olimpiadas del Conocimiento, y resultados de las evaluaciones de desempeño de los docentes, entre los más utilizados. En la mayoría de las entidades territoriales se hace un análisis detallado por áreas, grados y niveles de competencias de los resultados de pruebas SABER de grado 3º, 5º 9º y 11º. Esta información se constituye en un insumo para definir campos temáticos de formación y para focalizar docentes a formar. Por ejemplo, en Boyacá este es uno de los insumos que les permite identificar instituciones de bajo logro y con base en esto definir un lineamiento de política: *centrar la formación de docentes en estas instituciones*.
- iv) El análisis de información de las evaluaciones de desempeño de los docentes no es un insumo determinante puesto que en la mayoría de los casos se tienen valoraciones altas.
- v) Algunas entidades territoriales, como Amazonas, dan especial importancia a la caracterización del entorno socio-afectivo, socio-económico, intercultural (PTFD Amazonas, 2012, p.22).
- vi) En Atlántico, se da especial importancia a las necesidades diferenciadas de los establecimientos educativos de las sub-regiones.

En términos generales, el análisis de la formulación de los PTDF de las diez Entidades Territoriales que participaron en este estudio indica que la formación de docentes en ejercicio se plantea como una manera de aproximar el logro de metas educativas relacionadas especialmente con la transformación, el mejoramiento de la calidad de la educación y el mejoramiento profesional de los docentes como actores fundamentales.

Según la Directiva Ministerial No. 28 de 2009: la Secretaría de Educación de la Entidad Territorial Certificada, establecerá su Plan de Formación con la asesoría del Comité Territorial de Capacitación, lo ejecutará, le hará seguimiento y lo evaluará, empleando los insumos necesarios, que deberán ser analizados con el Comité. La consulta realizada a los actores participantes en este estudio permiten identificar particularidades con respecto a este punto: en algunas entidades territoriales, como Tunja y Nariño, el CTFD es consultado y participa en la construcción del PTFD; en otras como, Amazonas y Santander, los integrantes del CTFD participan en la definición de líneas de formación.

En la consulta al grupo de 155 docentes de instituciones educativas de las entidades que hacen parte del estudio fue una constante el escaso conocimiento acerca del Plan como un instrumento de política que estructura y orienta la propuesta de formación de los docentes en ejercicio. Para la mayoría, la formación se relaciona con el desarrollo de cursos cortos, aislados y ocasionales, pero que no responden a un conjunto de planteamientos y acciones que planeadas, organizadas y con una intencionalidad dirigida al mejoramiento docente. Sólo en tres casos algunos docentes conocían sobre la política de formación: i) en Nariño, municipio de Sandoná, porque el docente había trabajado en la Secretaría de Educación Departamental; ii) en Santander, municipio la Mesa de los Santos, y Atlántico, municipio de Baranoa, porque las docentes habían participado en programas particulares. En Bogotá, los docentes generalmente se enteran del desarrollo de los programas de formación por medio de la página web de la Secretaría de Educación. Por último, se destaca el caso de Medellín, donde la mayor parte de los docentes consultados estaban enterados de algunas líneas de política de la ciudad. Este hallazgo es un llamado de atención a las estrategias de comunicación implementadas por las secretarías de educación para dar a conocer el PTFD y para visibilizar la política al respecto.

Analizados los PTFD de las once entidades territoriales participantes en el estudio, se encuentran referencias que permiten inferir una visión particular de docente particular y se evidencia que la construcción de los objetivos de formación corresponde a esa visión. Con el ánimo de ir identificando las líneas de formación que se propone en

los PTFD, en el siguiente cuadro se sintetizan los objetivos de los PTDF y se da cuenta de la visión que se tiene sobre el docente.

Cuadro 6: Objetivos de los Planes Territoriales de Formación Docente

Entidad Territorial	Objetivo de la formación	Visión sobre el docente
Amazonas	Generar procesos de formación permanente que cualifiquen el ser y el quehacer docentes, que contribuya con las transformaciones pedagógicas, institucionales y sociales requeridas por el departamento	Gestor de comunidades, de conocimiento, transformador social
Atlántico	Fortalecer las competencias a desarrollar en el talento humano para alcanzar mayor eficiencia y eficacia y lograr una transformación en las IE que incida en el mejoramiento de la calidad educativa	Líder y gestor directo del proceso educativo
Boyacá	Mejorar los procesos de cualificación de los docentes y directivos docentes y contribuir a fortalecer su perfil profesional para garantizar la calidad educativa	Partícipe del desarrollo humano multidimensional de los estudiantes y de su propio desarrollo
Girardot	Cualificar a docentes y directivos docentes en los ámbitos de actualización, investigación e innovación para la formación en competencias en pro de educación de calidad	Profesional de la educación
Medellín	Formar a los docentes y directivos docentes en el ser, el sentir, el sentir y el saber disciplinar y pedagógico para el fortalecimiento de las instituciones, en la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa y con alta valoración de la vida	Actor indispensable en los procesos de formación cívico-política de los ciudadanos y ciudadanas de la ciudad
Nariño	Proporcionar posibilidades de crecimiento personal y profesional de directivos docentes y docentes, para impactar la formación de la población estudiantil y contribuir a la calidad educativa	Intelectual de la pedagogía, recursivo, creativo, trabajador de la cultura

San Andrés Islas	Formar integralmente a los docentes dentro del contexto intercultural bilingüe, de modo que articulen su saber académico, pedagógico y didáctico que aporte a desarrollar en los estudiantes su pensamiento crítico	Actor que contribuye con su pedagogía, conocimiento y práctica a la transformación de la escuela
Soledad	Cualificar profesional y humana de los docentes para que apoyen la transformación de la calidad de la educación	Docentes capaces de responder a las exigencias del entorno y contexto social, comprometidos con la transformación pedagógica
Tunja	Profesionalizar, actualizar, especializar y perfeccionar los procesos educativos para garantizar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.	Docente como profesional que aporta a la calidad de la educación

2.3.1 Programas de formación docente desde lo planteado en los Planes Territoriales de Formación Docente

La información que se analiza en este apartado se basa en las propuestas de los Planes Territoriales de Formación Docentes de nueve entidades; no se incluye Bogotá ni Santander, debido a que no cuentan con un plan para este periodo de gobierno.

En la mayoría de los planes de formación docente, de las entidades objeto de estudio, se busca aportar al desarrollo de los ejes de formación definidos desde la política nacional, a través del Plan Sectorial; en esta medida, como se puede observar en el cuadro 7⁶, los campos temáticos de la formación que se proyecta desde los planes obedece, en orden de importancia, a los campos pedagógico, disciplinar y deontológico; se observa que lo relacionado con lo científico e investigación se plantea con mayor fuerza en Amazonas y Boyacá y Tunja. En Boyacá hay una apuesta importante por el tema de investigación, para lo que propone desarrollar Clubes de ciencias, tecnología y arte; es especialmente importante el tema de diseño y programas de robots.

⁶La información del cuadro se toma de los Planes Territoriales de Formación de cada una de las entidades mencionadas, especialmente de los apartados denominados Política Territorial de Formación o Líneas de Formación. En el caso de Atlántico los programas se infieren de lo expuesto en los objetivos específicos (pag 29 a 31).

Cuadro 7: Síntesis propuesta de formación desde los PTFD

Entidades Territoriales	Campos temáticos de los programas de formación				
	Pedagógico	Disciplinar	Científica e investigativa	Deontológico	Otros temas
Amazonas	Diseño curricular (plan de estudios y de áreas), estándares de competencias básicas, ciudadanas y laborales. Didácticas de las áreas. Neuropedagogía	Lengua Ticuna, Inglés, Portugués, Necesidades Educativas Especiales, Informática, Diseño de hipermedia y multimedia, Plataformas, Comunidades virtuales, Neurociencia, Desarrollo inteligencia, Estimulación temprana	Metodologías de investigación en el aula, experiencias significativas, redes de aprendizaje, Proyectos Ambientales PRAES	Ética del educador, política, democracia, formación étnica, ecología, derechos humanos, educación sexual	Direccionamiento estratégico, normatividad educativa, gerencia de proyectos, gobierno escolar, diseño organizacional, control interno de gestión, evaluación de desempeño. Sistema Institucional de Evaluación, Autoevaluación Institucional, Resignificación de los PEC
Atlántico	Estándares y competencias básicas, laborales y ciudadanas	Inglés, MTIC	Redes de investigación,		
Boyacá	Acompañamiento a IE, Formación de docentes en modelo post-constructivista, didáctica, pedagogía y herramientas TIC	Inglés, Plataforma MOODLE	Clubes y comités institucionales de ciencia, tecnología y arte. Centro de investigación y redes de docentes. Diseño y programas de robots. TIC en el aula. Sistematización experiencias de aula	Ciudadanía, derechos humanos, liderazgo, seguridad vial, inclusión social	Modelos Flexibles, GEEMPA (atención inicial, alfabetización y matemáticas ciclo 1 básica). Autoevaluación y PMI
Girardot	Diseño curricular y formación en didácticas por competencias. Lectores competentes. Inteligencia emocional.	Inglés. MTIC. Necesidades Educativas Especiales.		Convivencia escolar. Identidad del maestro	Sistema de gestión de la calidad NTCGP. Articulación de la educación básica con técnica, tecnológica y superior. Pruebas SABER
Medellín	Laboratorios de enseñanza en educación artística, TIC, ciencias naturales y sociales, lenguaje, educación ambiental, matemáticas, olimpismo y educación física, primera infancia	TIC. Medellín Multilingüe (Inglés)		Laboratorio de Desarrollo Humano, Laboratorio de diversidad, inclusión y proyectos transversales. Orientación vocacional, derechos humanos, desarrollo humano	
Nariño	Fortalecimiento conocimientos en áreas básicas. MTIC (Apropiación y producción de contenidos pedagógicos) Lineamientos curriculares y estándares de competencias. Etnoeducación. Primera infancia. Didácticas y metodologías del aprendizaje. Artística y Educación Física	Lecto-escritura. Inglés. Alfabetización digital. Ambientes virtuales de aprendizaje. Inclusión educativa para la diversidad. Manejo del conflicto	Proyecto ONDAS e investigación en aula.	Competencias laborales y ciudadanas, educación sexual, educación no sexista, educación ambiental, democracia, gestión de riesgo en contextos de violencia, relación escuela-familia. Cátedra Nariño. Integración escuela Familia	Resignificación del PEI y PEC para la pertinencia educativa. Evaluación institucional. Gestión administrativa. PMI. Legislación educativa. Rendición de cuentas. Gobierno escolar y democracia. Educación propia. Escuela Nueva
San Andrés	Fortalecimiento de saberes y prácticas pedagógicas en áreas fundamentales. Competencias comunicativas de docentes de humanidades, inglés, lengua castellana	Fortalecimiento en contenidos de áreas fundamentales. Fortalecimiento del bilingüismo. Uso y apropiación de materiales de lectura, pedagogía y didáctica de la lectura, escritura y oralidad, producción textual, comprensión lectora, comportamiento lectos y producción de material con enfoque étnico	Apropiación y uso de TIC en las áreas de enseñanza	Ejercicio de la ética, deberes y obligaciones morales como educadores	Prevención de desastres y estrategias para situaciones de emergencia
Soledad	Educación inclusiva, pedagogía del éxito. Articulación media con educación superior.	Soledad Bilingüe (Inglés). Uso y apropiación de TIC.		Proyectos transversales: educación sexual, ciudadanía, educación ambiental, derechos humanos.	Escuela saludable, modelos flexibles, prevención de desastres, gestión directiva
Tunja	Estrategias activas para formación y evaluación del proceso de enseñanza. Modelo pedagógico. Inclusión escolar. Necesidades Educativas Especiales	Uso de TIC como herramienta pedagógica. Inglés	Creación y funcionamiento de semilleros de investigación. Innovación proyectos de área: lenguaje, ciencias, matemáticas, sociales y ciudadanas	Desarrollo personal y autoestima del docente, competencias ciudadanas, trabajo en equipo, resolución de conflictos en el aula	PMI. Autoevaluación. PEI. Modelos Educativos Flexibles

También se identifican otros campos que generalmente están dirigidos a directivos docentes, como aquellos que se refieren a gestión, PMI y autoevaluación; a psico-orientadores, como los referidos a escuelas saludables y prevención de

desastres. En entidades como Boyacá, Nariño y Tunja, se da especial importancia a la formación en Modelos Educativos Flexibles, con el fin de atender, de manera pertinente, a la población rural.

Nuevamente se destacan los intereses de las entidades territoriales de Amazonas, Nariño y San Andrés por brindar formación en tema relacionados con la etno-educación, en especial la de comunidades indígenas.

2.4 ¿Hacia dónde se dirigen las políticas de formación docente en los Planes de Desarrollo y en los Planes Territoriales de Formación Docente?

El análisis de las líneas de política de formación de docente, planteadas en los documentos citados a lo largo de este capítulo, permiten identificar dos tendencias: la primera, hace un énfasis en las actuaciones de los docentes en las Instituciones Educativas y su relación con el mejoramiento de la calidad de la educación; la segunda, contempla un interés por la formación del docente orientada hacia su crecimiento personal y profesional, con miras a mejorar la calidad de la educación. En otras palabras, la primera focaliza la formación docente en procesos externos al sujeto y la segunda, en procesos internos y de su desarrollo profesional. A continuación, se describe la forma en la que dichas tendencias se reflejan en los documentos mencionados⁷.

El Plan Nacional de Desarrollo y Plan Sectorial de Educación: Formación Continua de Docentes se agrupan en la primera tendencia pues afirman que su preocupación es *“Formar a directivos, docentes y agentes educativos en el desarrollo de competencias digitales, en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje y fortalecer, extender la estrategia de formación presencial y virtual en competencias comunicativas y pedagógicas a los docentes de inglés”*, así como *“desarrollar una estrategia de formación y capacitación docente en competencias científicas y capacidad investigativa”*. En estos objetivos se hace énfasis sobre las competencias que se espera

⁷En este apartado se utiliza la cursiva para señalar palabras y expresiones tomadas literalmente de los documentos citados. Se omite la citación para hacer más ligera la lectura.

adquiera el docente y no se visibiliza una preocupación inicial, sobre el sujeto sino sobre su actuar.

El Plan Sectorial propuesto por el Ministerio de Educación Nacional desarrolla un poco más lo anterior, al proponer un conjunto de cuatro competencias: 1. Formación pedagógica que proporcione fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad. 2. Formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación. 3. Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico. 4. Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia (MEN, 2013, p.101). Los tres primeros objetivos de formación aluden al desarrollo de competencias pedagógicas, disciplinares e investigativas expresadas como procesos que deben ser desarrollados por el docente para: i) responder a las necesidades de la sociedad; ii) gestionar la educación e innovar en el campo pedagógico, lo cual se asume como procesos externos al docente. Por su parte, el cuarto objetivo, pese a que describe una preocupación por la formación ética del docente, no lo asume desde el sujeto mismo, sino desde una perspectiva que pone en el centro su actuar en las Instituciones Educativas.

En la mayoría de las entidades territoriales, la primera tendencia toma más fuerza, probablemente debido a su interés de articularse a la política nacional. En Bogotá, Medellín y Atlántico, hay una orientación hacia la segunda tendencia.

En Bogotá, el Plan de Desarrollo *Bogotá Humana: 2012 – 2016*, propone una mirada integral del docente, se abordan temas de bienestar, incentivos y de reconocimiento social. *La política de formación está fuertemente ligada con la formación avanzada con el fin de buscar formación de excelencia en doctorados, maestrías y especializaciones, por medio de la cual se aporta al empoderamiento de los docentes.*

Por su parte, en el plan de inversión de Bogotá Humana se cuenta con tres proyectos que buscan el mejoramiento de las condiciones laborales de los maestros y su reconocimiento social (www.educacionbogota.edu.co/nuestra-entidad/.../proyectos-de-inversion)

- Formar a 9541 docentes y directivos docentes con programas de excelencia que atiendan líneas prioritarias de Política Educativa.
- Fortalecer a 200 docentes a través de planes de acción individuales y grupales que incluyan el mejoramiento de sus condiciones de trabajo.
- Diseñar y realizar intervenciones que aporten al desarrollo personal y al reconocimiento social de maestras y maestros.

El Plan de Desarrollo Departamental *Boyacá se atreve* (2012 – 2015) afirma que se busca cualificar y optimizar el perfil profesional de los docentes y directivos en ejercicio, para garantizar la calidad educativa definida en los estándares y competencias de las áreas obligatorias y en las competencias generales; así mismo, se enuncia una preocupación por priorizar el aprendizaje del idioma Inglés en los docentes de preescolar, básica y media; propiciar eventos que motiven y promuevan los valores de talla mundial relacionados con la vida, la convivencia pacífica, los derechos humanos y la protección del medio ambiente y celebrar significativamente el evento promulgado como “Exaltación al Mérito Educativo”. En el PTFD, se plantea que la meta principal es el desarrollo de programas y acciones de formación integral de conformidad con las políticas nacionales y departamentales teniendo en cuenta los resultados de las pruebas externas; resultados de la evaluación docente y evaluación Institucional y lo contemplado en los Planes de Mejoramiento de las Instituciones Educativas.

Dentro de este conjunto de objetivos frente a la formación docente, vale la pena resaltar la ausencia de expectativas frente al docente como ser humano y como sujeto.

En el Plan de Desarrollo *Girardot tiene con Qué*: 2012 – 2015 se afirma que la preocupación por la formación docente se centra en el diseño de currículos con estándares básicos de competencias; diseño en incorporación de los ejes transversales

de derechos humanos, educación ambiental y educación para la sexualidad, diseño e incorporación de los proyectos pedagógicos productivos; el Programa de bilingüismo y la formación en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. En el PTFD, la política municipal de esta entidad territorial prioriza: la planeación estratégica para la gestión administrativa y académica; fortalecimiento de los procesos lectores y escritores; manejo de una segunda lengua; inclusión en los procesos pedagógicos; competencias disciplinares, científicas y tecnológicas; forjar acciones de apoyo pedagógico para minimizar las barreras en el aprendizaje de la población vulnerable con NEE y se espera resaltar aquellas experiencias significativas por su carácter de innovación.

Este es uno de los programas que hace mayor énfasis en lo que el docente *debe hacer*: la formación docente se entiende como el conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación en los distintos niveles y ciclos de la educación (2012, p.17). Se percibe un marcado énfasis sobre los deberes del docente: resolver problemas, organizar ambientes, comunicarse con fluidez en otro idioma, dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; pero no se expresa cómo se constituye mediante esas acciones, cómo las interioriza, procesa y proyecta en su cotidianidad dentro de las instituciones.

Al igual que en Girardot, el Plan de Desarrollo *San Andrés para tejer un mundo más humano y seguro* 2012 – 2015, enfatiza en el seguimiento a docentes mediante el Entrenamiento Metodológico Continuo; Certificar a los docentes en el uso de las TIC; Uso educativo y apropiación de TIC; Implementar la política pública de Bilingüismo. Se plantea que el fin último del PTFD es lograr una formación integral de los docentes que articule el saber académico, el saber pedagógico y el saber didáctico, que promueva una actitud reflexiva, crítica y deontológica, que se refleje en el aula de clase, garantice la calidad en el sistema educativo y el mejoramiento de los resultados. Esta concepción de la formación docente exalta el actuar y desconoce el ser, la humanidad del sujeto y su propia representación y disposición para actuar.

En esta entidad territorial, al explicitar el perfil del docente, se describe un grupo de demandas sobre lo que *debe saber hacer*: disposición para investigar, capacidad de liderazgo, creatividad, innovación, disposición para el cambio, espíritu emprendedor, resultados de calidad; idoneidad, actualización, formación humanística, ética, que domine y estructure los saberes, que planifique, que evalúe procesos de enseñanza y de aprendizaje, que construya ambientes para el aprendizaje; que participe en proyectos. Sin embargo, en estas demandas sobre el perfil, no se significa al docente como sujeto, como ser humano. Estas demandas merecerían una reflexión sobre el ser y la toma de decisiones para actuar como se espera que actúe.

El Plan de Desarrollo de Amazonas 2012 – 2015 tiene como propósito formar a los docentes en la investigación, ciencia y la tecnología; en el manejo de TIC; en el bilingüismo del portugués, el inglés y la lengua materna; en el cuidado de la naturaleza y en el reconocimiento de la vulnerabilidad; en este plan se destaca la importancia de brindar incentivos para los mejores docentes y directivos. En el PTFD se explicita que dichos procesos tienen el objetivo de cualificar el ser y quehacer docente; se concibe al docente como un gestor de comunidades de conocimiento (2012, p.8-9); en los objetivos específicos se incluye una terminología que evidencia preocupación por el sujeto, explicitando que dichos procesos de formación buscan que el maestro alcance un nivel de comprensión que afecte su motivación y le ayude a visibilizar la importancia que tiene su actuar como agente de cambio en el aula y en la comunidad.

El Plan de Desarrollo *Atlántico más social, compromiso social sobre lo fundamental* 2012 – 2015, expresa preocupaciones de formación similares a las otras entidades territoriales: competencias ciudadanas para la transversalidad en el currículo; educación inicial con enfoque diferencial; estándares básicos de competencia y didáctica en las áreas de matemáticas y lenguaje; uso de TIC para innovar en la educación. Agregan algunos aspectos como creación de grupos de investigación articulados a redes de Educación Superior y estudios de posgrado a nivel disciplinar y pedagógico.

En esta entidad territorial, la formación docente se concibe como un espacio para fortalecer las competencias necesarias a desarrollar en el talento humano vinculado al

sector educativo, para alcanzar mayor eficiencia y eficacia en las diferentes áreas de la gestión de la vida institucional y lograr una transformación integral en los establecimientos educativos; destaca que hay una necesidad de preparar a los líderes del proceso educativo. En esta perspectiva, se observa una preocupación por la formación del talento humano, se concibe a los docentes y directivos docentes como líderes y movilizadores del proceso educativo, aspectos que permiten considerar que en esta entidad la formación docente se asume desde una perspectiva que reconoce al sujeto y a la forma en que este, se constituye y se re-significa en dichos procesos: *se espera que la formación fortalezca el crecimiento y desarrollo profesional y personal con el propósito de así afectar las diferentes áreas de gestión de la vida institucional y que se espera, adicionalmente, que la formación brinde a los docentes en ejercicio la oportunidad de complementar su cualificación en el área específica de desempeño y propiciar en la comunidad educativa en ejercicio su capacidad humana y científica.* (PTFD: 2012: 29 – 30)

Al igual que las otras entidades territoriales en el Plan de Desarrollo Medellín *Un hogar para la Vida: 2012 – 2015*, se manifiesta preocupación sobre la formación en pruebas saber y bilingüismo; sin embargo, se muestra un mayor énfasis aspectos que no se visibilizan en las otras entidades, tales como: el desarrollo humano, la documentación y sistematización de experiencias significativas, el fortalecimiento de redes y comunidades de aprendizaje. La Secretaría de Educación de Medellín comparte el concepto que el MEN ha plasmado en el Plan Sectorial 2010-2014, el cual define la educación de calidad como “aquella que forma ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz. En Medellín (2012, p.4), se hace visible que *la transformación de las prácticas pedagógicas dependen de los docentes y describen que la figura del maestro se levanta como un actor indispensable en los procesos de formación cívico-política de los ciudadanos y trabajan en el desarrollo profesional de docentes y directivos docentes propendiendo para que repiensen su rol y adecuen sus responsabilidades a los desafíos que plantea el desarrollo humano y social de la ciudad.* Del mismo modo, expresan que *el ideal de formación hace referencia al ideal de estudiante, docente y sociedad que se pretende formar en el Municipio de Medellín.*

Se refleja en el perfil docente una visión sensible de la existencia y de valoración de la vida; así mismo, se resalta el papel del maestro como investigador que participa en comunidades académicas y se afirma que estos procesos se consolidan a través de diferentes estrategias metodológicas direccionadas desde el Centro de Desarrollo Profesional Docente-Escuela del Maestro-, tales como los laboratorios de enseñanza, estímulos económicos para los procesos de formación, asistencia a eventos académicos y acompañamiento a los premios a la calidad educativa y a las Olimpiadas del Conocimiento; para el mejoramiento de la calidad de la educación del Municipio de Medellín.

En el Plan de Desarrollo *Nariño Mejor* 2012 – 2015, las preocupaciones de formación docente se centran en: incorporación de estrategias de aula, formulación de PMI y planes de aula, dominio del idioma inglés, diseño de pruebas de evaluación del aprendizaje por competencias, el desarrollo de competencias ciudadanas, pedagógicas y construcción de ambientes democráticos; con un enfoque diferencial y étnico cultural. En esta entidad territorial se describen las múltiples actuaciones que deben emprender los docentes y que deben ser fortalecidas por los programas de formación. En el PTFD se resalta el papel de las actitudes y comportamientos de los docentes y se propone implementar programas y proyectos dedicados a su formación y construir con ellos y ellas el ideal del ejercicio.

En el PTFD (2012, p.15), enfatizan que se tendrán en cuenta los intereses que cada uno de los actores *“el docente con su proyecto de formación personal, profesional y actualización para que redunde en su desempeño; el estudiante con su proyecto de vida; la escuela en su proyecto de ayudar a construir ciudadanos y ciudadanas que contribuyan al desarrollo de las regiones y a la construcción de sociedades éticas y justas; la comunidad en su proyecto de formación de sociedades justas, equitativas y desarrolladas y la familia en su proyecto de formar integralmente hijos e hijas, destacándose por sus valores y principios que les permitan asertivamente relacionarse en sociedad y desempeñarse laboralmente”*.

En el PTFD invitan a pensar sobre vocación de ser docente; resaltando aspectos como la autonomía y la responsabilidad, así como en el crecimiento personal y profesional del docente y su impacto en la formación de la población estudiantil.

En el Plan de Desarrollo *Soledad: nos necesita a todos* 2012 – 2015 se expresa que la preocupación se centra en el uso pedagógico de las TIC y el fortalecimiento de competencias en lengua extranjera para docentes licenciados en inglés. El PTFD 2012-2015 tiene como objetivo transformar el Sistema Educativo: organización de pedagogía y currículo, educación pertinente y educación inclusiva, sistema de gestión de alta calidad, ética, desarrollo humano y gestión del conocimiento de la Secretaría de Educación.

En esta entidad territorial se enfatiza en que la formación integral debe emerger de principios de equidad y pertinencia logrando que cada maestro tenga acceso a herramientas pedagógicas que le permitan cualificar su quehacer cotidiano y que es necesario que se generen espacios de crecimiento personal que garanticen la compensación justa con el desgaste y el nivel de entrega que implica ser docente.

En el Plan de Desarrollo Tunja denominado *hechos de verdad* 2012 – 2015 se expresa que el Plan de cualificación permanente debe ser construido colectivamente y la Secretaría de Educación Municipal en el Plan de Desarrollo 2012 -2015 *Tunja - Hechos de Verdad*, establece un Plan de Formación o Cualificación docente en el cual se dispone que debe ser un proceso permanente y pertinente que evidencie la responsabilidad social y disciplinar y que se encuentra en concordancia con el contexto municipal y el cumplimiento de los objetivos en materia pedagógica e investigativa de las Instituciones Educativas y los Docentes.

En consecuencia con lo expuesto, son varias las respuestas a la pregunta con que se inicia este apartado:

- De manera general, las políticas de formación de docentes en ejercicio, de las Entidades Territoriales analizadas, están alineadas con las orientaciones generales que se proponen a nivel nacional por medio del Plan de Desarrollo

Nacional y el MEN, en su plan sectorial. Por tal razón, se plantean políticas territoriales para cualificar a los docentes en: competencias básicas bilingüismo, nuevas tecnologías, educación inicial y proyectos transversales.

- De manera particular, hay una tendencia en las políticas nacional y territorial a contemplar los procesos de cualificación docente como una oportunidad de mejorar las competencias pedagógicas, disciplinares, investigativas de los docentes como medio para aproximarse al logro *la calidad de la educación* y, en consecuencia, para aportar al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Posturas conceptuales relacionadas con el fortalecimiento del ser, del sujeto, del bienestar de los docentes son las menos frecuentes y están presentes en los discursos de entidades como Medellín, Atlántico, Amazonas, Nariño y Bogotá.

3. ¿Cómo se desarrollan las Políticas y Programas de Formación de Docentes en Ejercicio?

En este capítulo se da cuenta de la manera como se desarrollan los lineamientos de política de formación de docentes en ejercicio definidas en los planes territoriales de las diez entidades y Bogotá. Para ello, el capítulo se organiza en cuatro partes. En la primera, se revisan algunos de los mecanismos que se implementan con respecto a la forma como se regula el Comité Territorial de Formación Docente para llevar a cabo su labor, así como para asesorar la oferta de los programas de formación docente; en la segunda, se da cuenta de los recursos con que cuentan las administraciones territoriales para realizar la formación; en la tercera, se presentan los programas realizados; en la cuarta y última, se da cuenta de las principales dificultades que enfrentan para llevar a cabo lo propuesto desde la política. El análisis presentado en este tercer capítulo se basa principalmente en la información recogida por medio de entrevistas y grupos focales con los actores de las entidades territoriales mencionados en el anexo 1.

El desarrollo de las políticas y programas de formación docente se comprende como el conjunto de acciones que se llevan a cabo con el fin de concretar las líneas de política. Este proceso de desarrollo o implementación es de gran complejidad, porque implica planeación de las acciones, participación de un número importante de actores, toma de decisiones, ajuste a la política nacional y monitoreo y seguimiento de los procesos para garantizar que lo propuesto se logre mediante los programas previstos. En el presente estudio comparado, para examinar el proceso de implementación, se analiza de qué forma algunos instrumentos definidos por la política nacional aportan al desarrollo de la formación de docentes en ejercicio.

3.1 Mecanismos utilizados para ofrecer los Programas de Formación

El desarrollo de la política de formación de docentes en ejercicio demanda de una serie de mecanismos que, dependiendo de la manera como se implementen, determinan la calidad de la formación que se brindará, en términos de la pertinencia y relevancia de los contenidos, y el perfil de los formadores, entre otros aspectos que se analizan en el presente capítulo. Estos mecanismos se implementan desde las Secretarías de Educación y desde los Comités Territoriales de Formación Docentes en el marco tanto de su capacidad técnica como de las posibilidades que le brinda la actual legislación.



El estudio realizado identifica dos tipos de mecanismos: el primero se refiere a regulaciones ligadas con la manera cómo opera el comité de manera interna; el segundo, a la regulaciones relacionadas con la prestación misma del servicio de formación docente desde entidades educativas.

a. Mecanismos de regulación interna

En este aspecto se identifica que todos los CTFD de las entidades territoriales objeto de estudio llevan a cabo funciones relacionadas con:

Elaboración de normas mediante la cuales se regulan las actuaciones del CTFD. Se identifica que en todos los casos, una vez se conforma el comité, se procede a determinar los representantes de las IES, de los Institutos de investigación existentes en la respectiva entidad y de las Escuelas Normales; así mismo, se establece el reglamento interno donde se detallan funciones del comité, y periodicidad de las reuniones, entre otros.

b. Mecanismos de regulación de la formación de docentes

Se identifica que todos los CTFD de las entidades territoriales objeto de estudio, llevan a cabo funciones relacionadas con la elaboración de criterios para abrir las convocatorias para formación docente, protocolos o criterios de análisis de propuestas de formación remitidas por las IES y otro tipo de entidades.

En este aspecto se identifican varios mecanismos según los procesos que se abordan. Se destacan los más importantes.

Convocatoria a las IES y otro tipo de entidades

Se encuentra que, en la mayoría de los casos, los CTFD son los responsables de definir las líneas de formación sobre las cuales las entidades pueden presentar sus propuestas. Es decir, la formación que se lleva a cabo se da más por demanda que por oferta; este es el caso de la mayoría de entidades:

La secretaría nos envía una convocatoria en la que se establecen los temas de la formación, con base en esto nosotros organizamos los cursos, remitimos la propuesta al CTFD, se discute, si hay que hacer ajustes se hacen y si se aprueba se abren los cursos en la universidad. Los docentes se inscriben a los cursos que más les interesan.
Representante al CTFD Tunja

En el caso de Bogotá, por ejemplo, la oferta que se hace a los docentes, además de estar relacionada con sus intereses, busca responder a la política general de la actual administración:

... se pregunta por los intereses de los docentes y luego se configura una oferta con las universidades [...] nos interesa fortalecer muchos temas de formación en la política educativa que estamos trabajando, por ejemplo, muchos temas de educación artística de ciudadanía, de primera infancia, de educación física porque todas estas temáticas hacen parte del currículo para la formación integral, que es la política de 40x40. (Secretaría de Educación de Bogotá).

Evaluación y selección de propuestas a implementar

En términos generales, la evaluación y selección de los programas tiene en cuenta los siguientes aspectos: solidez conceptual de la propuesta, literatura actualizada, pertinencia con la convocatoria, tradición de la institución oferente, tradición en investigación, perfil de los docentes que la realizan, metodologías a implementar, entre las principales. Entre los mecanismos que implementan los CTFD para la evaluación y selección de propuestas se identifican dos grupos:

- Nariño y Tunja son entidades territoriales donde las universidades participantes en el comité, generalmente son las mismas que presentan las propuestas de formación y se evalúan entre ellas para seleccionar las que se implementan. En otras, como Amazonas, además de las universidades locales (Nacional y Amazonía) se invita a participar otras como La Salle, Minuto de Dios, entre otras; de igual forma, son las representantes de las universidades participantes en el comité los que evalúan las propuestas.
- Bogotá y Medellín, son entidades en las que la evaluación de las propuestas de formación es realizada por evaluadores externos, lo cual puede estar relacionado con varias situaciones de las que se destacan dos: i) amplia oferta de instituciones de educación superior que pueden brindar programas de formación docente; ii) interés de que la evaluación y selección de propuestas sea transparente.

... el Comité lanza una convocatoria pública a las universidades para que presenten sus diseños de cursos y estos a su vez, son evaluados por una entidad externa que pasa sus resultados al Comité, este los analiza y aprueba, otorgando o no otorgando la resolución. Ese es el proceso de selección. (Representante ADE al CTFD de Bogotá).

Medellín tiene Alcalde y Vicealcalde, hay una Vice Alcaldía en Educación, donde está la Vice Alcaldesa y está la Secretaría de Educación, ahí hay un comité asesor, ahí participamos nosotros. Ese si es un espacio interesantísimo porque ahí planificamos, analizamos, todos los aspectos que tienen que ver con la actualidad de la educación, el tema presupuestal, el tema de cobertura, planes estratégicos, tal vez Medellín resolvió ese tema más a esa instancia, porque le resulta al municipio más funcional, es una capacidad libre de poder escoger los miembros de ese Comité. (Representante al CTFD, Medellín).

En cada uno de estos casos, los CTFD han elaborado las reglas que deben seguirse para hacer dicha evaluación y selección. De acuerdo con los testimonios de los participantes en los CTFD consultados, en la mayoría de entidades territoriales, excepto Girardot y Soledad, las propuestas evaluadas y seleccionadas por los comités son las que finalmente se realizan.

Instituciones que prestan el servicio de formación

La prestación del servicio de formación docente, especialmente la relacionada con cursos, diplomados, programas permanentes de formación, conocidos como PPF, en su mayoría es ofrecida por instituciones de educación superior, en menor grado por fundaciones o centros de investigación que en alianza con IES brinden los respectivos créditos. Se destacan dos casos particulares.

- En Nariño, el sindicato presenta una amplia oferta de cursos para ascenso en el escalafón, así mismo en convenio con la Universidad de Nariño ofrece cursos de otro tipo.

Nos reunimos en el comité después de hacer los diagnósticos y allí se exponen las diferentes necesidades, las universidades postulan sus propuestas, ahí mismo las universidades privadas y los centros de investigación. Nosotros formulamos también unas propuestas de formación docente en convenio con la Universidad de Nariño. (Representante del Sindicato al CTFD, Nariño).

- En Medellín, se cuenta con la Casa del Maestro por medio de la cual se adelanta la mayor parte de la oferta de formación continua.
- En otras entidades como San Andrés, Atlántico y Soledad se encontró que el SENA apoya procesos de actualización en temas como liderazgo y manejo de TIC, los cuales no se encuentran ligados con la asignación de créditos.

Formación avanzada

En las entidades territoriales de Atlántico, Bogotá y Medellín⁸, cuya política de formación es educación avanzada, se han definido varios mecanismos para: i) acceso de docentes a la formación; ii) asignación de créditos económicos para la financiación de los estudios; iii) compromisos que deben asumir los docentes luego de terminar los estudios de posgrado. Boyacá si bien ya cuenta con recursos para llevar a cabo la propuesta de formación avanzada, aún está en proceso de organización y definición de criterios.

- Acceso de los docentes a la formación avanzada

Cada entidad territorial cuenta con varios requisitos para que los docentes y directivos docentes accedan a la formación avanzada. En el siguiente cuadro se presentan los principales para las tres entidades territoriales mencionadas.

⁸La información se toma de los siguientes link: Medellín: <http://www.sapiencia.gov.co/images/documentos/decreto2013.pdf>:

Atlántico: <http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/maestriadef2014.pdf>
 Bogotá: <http://www.redacademica.edu.co/formaci%C3%B3n-de-docentes/postgrados-docentes/item/314-preguntas-frecuentes.html>

Cuadro 8: Requisitos para acceder a formación avanzada

Requisitos	Atlántico	Bogotá	Medellín
	Nombramiento en propiedad		
Situación laboral	Estar en planta de la SE Departamental o Municipal (Malambo o Soledad)	No estar en periodo de prueba	
Estudios	Los postulantes no deben tener maestría. Tampoco se aceptan participantes de programas de maestría financiados por la entidad territorial	N/A	Los postulantes que se encuentren en el último grado o escalafón de cualquiera de los dos Decretos, serán tenidos en cuenta de últimas en el proceso de selección
Edad	Tener máximo 50 años cumplidos al cierre de la convocatoria	N/A	No estar a 7 años de pensionarse para maestría o a 10 para doctorado
Áreas de formación apoyadas	Ciencia, tecnología e innovación integradas a las áreas básicas de la educación. Gestión institucional	N/A	Etapa 1: Matemáticas, ciencias naturales: educación ambiental, física, química, biología, lenguaje, tecnologías de la información y la comunicación e inglés Etapa 2: Áreas fundamentales según Ley 115. Liderazgo pedagógico y académico de instituciones educativas.
Pertinencia	Relación entre el área de desempeño y el programa académico elegido	A N/	Apoya la realización de los estudios de maestría o doctorado en las áreas obligatorias y en el liderazgo pedagógico y académico
Entidad responsable de administrar el <i>Fondo</i> para la formación avanzada	ICETEX		La agencia de educación superior de Medellín (SAPIENCIA)
% condonación del crédito por parte de la SE	100%	70 %	60%

Se identifica que la selección de los docentes para la formación avanzada es un proceso que lo llevan a cabo las universidades de manera completamente autónoma, mediante un proceso de admisión similar al de cualquier programa académico: presentación de la solicitud, revisión de hoja de vida, entrevista y admisión.

- Compromisos que asumen los docentes beneficiados con formación avanzada

Los principales compromisos que deben asumir los docentes con las respectivas secretarías de educación son los siguientes:

Cuadro 9: Compromisos asumidos por los docentes al acceder a educación avanzada

Compromisos	Atlántico	Bogotá	Medellín
Tiempo	Graduarse a los seis meses de finalizar los estudios	N/A	Graduarse un año de finalizar sus estudios
Promedio	N/A	Exigidos por cada universidad	Igual o superior a 3,6, en una escala de 1,0 a 5,0
Tema de tesis	N/A	Proyectos de innovación y transformación en el aula Fomentar y fortalecer proyectos escolares en los colegios y/o localidades del Distrito, de acuerdo a los programas formulados en el Plan Sectorial de Educación 2012 – 2016	Solución de problemas en cuanto al mejoramiento de la calidad educativa en una institución educativa
Permanencia	Doble del tiempo de duración de la financiación otorgada, contada a partir de la obtención del título	Permanecer vinculado a la planta de la SE por un periodo correspondiente al mismo tiempo financiado, contados a partir de la fecha de graduación.	Tiempo igual al periodo de estudios de maestría o doctorado contados a partir del momento de su grado
Horario de estudio	N/A	Jornada contraria a la laboral	N/A

Para que las Secretarías de Educación condonen los créditos señalados es necesario que los docentes cumplan con estos compromisos. Como se observa, el valor de la condonación varía dependiendo de la entidad territorial: se destaca el caso de Atlántico, que condona hasta el 100 por ciento de crédito con el ICETEX

Por su parte, en las entrevistas y grupos focales realizados en el marco de estudio, se identificaron aspectos importantes con respecto al propósito de asegurar que la formación avanzada beneficie el trabajo de aula y el mejoramiento de los procesos a nivel institucional; se destacan algunas estrategias que se están implementando en Atlántico, Bogotá, Boyacá y Medellín, donde se busca que la tesis de grado aborde un tema que sea aplicable a la resolución de un problema de la institución o del trabajo de aula.

La gobernación hace el pago de la maestría y nosotros tenemos que trabajar con proyección a implementar proyectos dentro del colegio para que beneficien a los estudiantes. Adicionalmente debemos cumplir con la permanencia, no podemos trasladarnos de la institución porque la institución debe recibir beneficios del docente capacitado y la implementación de proyectos dentro del colegio para que los estudiantes mejoren. Actualmente hay un aporte de 18 profesores que estuvieron en Arizona. (Grupo Focal Docentes, Galapa, Atlántico).

... que los proyectos que se están desarrollando, o que van a desarrollar tengan relación con el aula y con las transformaciones del colegio o de la institución en la que esté... (Representante del IDEP al CTFD SE Bogotá).

... deben aplicar su parte investigativa en la institución. A través del seguimiento del cumplimiento en el estudio y deben comprometerse a seguir. (Secretaría de Educación Boyacá).

En Atlántico, los rectores de las instituciones educativas, son los responsables de monitorear que los compromisos adquiridos por los docentes se cumplan, en términos de comunicar a los diferentes miembros de la comunidad el proceso de formación avanzada que desarrolla, en recolectar las evidencias que soporten las

transformaciones que se dan en el aula, o en la institución educativa. Esta información se entrega a la Dirección de Calidad de la Secretaría Departamental de Educación.

En Bogotá, con un grupo de 207 docentes beneficiarios de posgrados se están organizando redes que son dinamizadas por expertos internacionales y cuya finalidad es profundizar en los temas seleccionados para el desarrollo de las tesis de grado:

Son profesores que están participando con nosotros en la política de posgrados. Que están haciendo su trabajo de tesis y que por supuesto tienen su tutor y su asesor de investigación. Pero al mismo tiempo pueden compartir su experiencia de investigación con un experto internacional. Entonces para darle digamos como un acompañamiento y apoyo en la aplicabilidad de la investigación en el aula. (Secretaría Educación de Bogotá).

En Medellín se vincula a los docentes beneficiarios de posgrado a actividades de formación como talleres, conferencias o pasantías en la oficina de calidad de la Secretaría de Educación.

Con respecto al tema de los mecanismos implementados para el desarrollo de la formación avanzada en los cuatro entes territoriales que la ofrecen se destacan dos aspectos: i) por una parte, según los testimonios de los consultados el proceso de selección es netamente académico, las secretarías de educación son muy respetuosas de los procedimientos que implementa la universidad; ii) se están adelantando estrategias que procuran garantizar que la inversión que se realiza en la formación realmente beneficie a las instituciones educativas: investigaciones sobre asuntos del contexto del aula y de la institución, seguimiento en las instituciones, entre otras, son acciones que tienen la intención de procurar que se den cambios a nivel institucional.

3.2 Características generales de los programas de formación realizados

En este apartado se analiza la oferta educativa de programas de formación continua de docentes de las entidades objeto de estudio, a partir de las siguientes fuentes de información: i) Programas de formación realizados en el marco de los actuales PTFD, reportados por las secretarías de educación para este estudio, en

algunos casos esta información se complementa con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional en su página web (www.mineducacion.gov.co) ; ii) testimonios de los consultados a lo largo del estudio, siendo especialmente relevante la información que suministran los coordinadores de calidad y representantes de los CTFD, con respecto a los programas; iii) información que suministrada por los docentes participantes en los grupos focales que ayuda a comprender cómo se desarrollan los programas y aproxima ideas sobre la valoración que hacen de la pertinencia de la formación recibida con respecto a sus necesidades y expectativas, así mismo hacen valoraciones sobre la *calidad* de dicha formación. Las temáticas abordadas en los programas son objeto de análisis detallado del capítulo 4.

3.2.1 Tipos de programas realizados y docentes beneficiados

El análisis realizado permite identificar dos tendencias que se han venido exponiendo a lo largo de presente documento: i) procesos de formación avanzada que realizan las entidades de Atlántico, Bogotá, Boyacá y Medellín; ii) una formación continua centrada en cursos que tienen una intensidad de menos de 40 horas hasta más de 170 horas.

En la siguiente tabla, se indica el número de cursos que se han realizado en cada uno de los tipos de programas; por ejemplo, en el caso de Medellín se encuentra que se han realizado 63 programas de menos de 40 horas sobre diferentes temáticas; en el caso de Amazonas se identifica que se han realizado 2 diplomados; y así sucesivamente. De esta tabla se excluye la formación avanzada que ofrecen las entidades de Atlántico, Bogotá, Boyacá y Medellín, por cuanto está tiene otro tipo de características y hace parte de la denominada formación avanzada, según el Ministerio de Educación Nacional.

Tabla 4:# de programas de formación continua realizados entre 2012 y 2014

Entidades Territoriales	Tipos de programas realizados			
	Menos de 40 horas	Más de 40 horas	Diplomados	PPFD
Amazonas	12	3	2	2
Atlántico			4	
Bogotá		4	5	2
Boyacá	3	1		1
Girardot		1		
Medellín	63	55	2	
Nariño		3	2	
Santander	20			
San Andrés	1	6	1	
Soledad	56	4	8	
Tunja	24		11	

Fuente: Información enviada por las SE para este estudio, cálculos propios. Bogotá, de varias fuentes⁹

Se identifica que en lo corrido del actual periodo (2012 – 2014), a la fecha, la formación que más se ha realizado se refiere a cursos de menos de 40 horas, seguidos de cursos de más de cuarenta horas. En menor proporción se han adelantado diplomados (hasta 120 horas) y PPFD (mayores a 170 horas).

Se observa que Amazonas es la entidad que ha abordado los cuatro tipos de cursos mencionados, seguido de Medellín, San Andrés y Soledad.

Atlántico, Bogotá, Girardot y Nariño no registran programas de menos de 40 horas, mientras que Santander solo reporta formación en este tipo de cursos. La oferta de programas de más de 170 horas sólo se reporta en Amazonas, Bogotá y Boyacá. Este último tipo de programas es el que menos se lleva a cabo a nivel general de las entidades territoriales objeto de estudio.

⁹ Página web

Contar con datos sobre el número de docentes beneficiarios no es fácil, puesto que es necesario tener en cuenta que algunos docentes pueden haber asistido a más de un curso. En este sentido, los datos presentados en la tabla 4 es una aproximación que permite tener un panorama general sobre el número de docentes beneficiarios.

Tabla 5: # docentes beneficiados con programas formación Continua, realizados entre 2012 - 2014				
Entidades Territoriales	Tipos de programas realizados			
	Menos de 40 horas	Más de 40 horas	Diplomados	PFPD
Amazonas	471	71	42	65
Atlántico			303	
Bogotá		5912	603	225
Boyacá	2218	60		10
Girardot		200		
Nariño		2586	184	
Santander	846			
San Andrés	27	212	25	
Soledad	2461	495	510	
Tunja	1890		555	

Fuente: Información enviada por las SE para este estudio, cálculos propios. Bogotá, de varias fuentes¹⁰

De ellos se puede inferir que la formación realizada ha logrado beneficiar a un importante número de docentes especialmente Tunja y Soledad. Si se tiene en cuenta que Amazonas tiene 785 docentes y directivos docentes, la mayoría ha recibido al menos un curso; en el caso de San Andrés (407 docentes), se habría formado más de la mitad de profesionales. En el caso de Tunja se tiene una situación diferente, porque su planta es de 907 docentes y directivos, es decir que según los datos de la tabla 5, se podría decir que han recibido más de una formación, al igual que en Soledad (1690 docentes y directivos docentes). No se incluyó Medellín porque no se pudieron ubicar estos datos.

3.2.2 ¿Cómo se realizan los procesos de formación continua?

La comunicación sobre los programas que se ofrecen, generalmente se da por dos vías: la Secretaría informa directamente a los rectores y estos la replican en sus instituciones; por medio de comunicados que se publican en las páginas web de las

¹⁰ Página web

secretarías de educación. En Amazonas, debido a los problemas de conectividad, la información también se publica en periódicos locales.

No obstante, en las conversaciones sostenidas con docentes de las entidades territoriales, se identificó que, en muchas ocasiones, no se enteran de estos cursos: no consultan las páginas web de las Secretarías o el rector no comunica sobre la formación. Algunos se enteran de los cursos porque en un momento dado, sin previo aviso, se les indica que deben asistir a x curso:

...es una capacitación que llega y no sabemos de dónde, lo único que sabemos es el lugar y la hora... (Grupo focal La mesa de los santos, Santander).

Excepto en Tunja, Medellín y Bogotá, en las otras entidades territoriales a los docentes les preocupa no conocer a tiempo un cronograma organizado de cursos de formación, conocer o tener información sobre un plan de formación, sobre la forma como se estructura y sobre los propósitos que persigue.

Por otra parte, los docentes que asisten a cursos de formación tienen un compromiso con la institución de socializar con sus compañeros lo abordado; si bien algunos lo pueden hacer en reuniones de área, en reuniones de las jornadas pedagógicas o de las semanas institucionales, es común que, por falta de tiempo, no se lleven a cabo dichas socializaciones. Este hecho es un llamado de atención para aquellos que proponen el esquema de cascada, como es el caso de Nariño, puesto que para que funcione se requiere planeación institucional para definir tanto los tiempos como la dinámica de la formación en las instituciones.

Con respecto a la manera como se lleva a cabo la formación, se identifican al menos tres tendencias: por una parte, están las entidades donde se desarrollan los procesos de formación continua de manera puntual; por otra, se identifican entidades donde, por medio de la formación se busca armar redes de docentes; por último, están aquellas donde se avanza en una ruta que busca que la formación tenga impacto en las instituciones.

a. En la primera tendencia se ubican las entidades de Santander, San Andrés y Nariño

En Santander y San Andrés, la mayor parte de la oferta de programas está circunscrita a la realizada por el Ministerio de Educación en temas como TIC, convivencia e inglés; en menor medida a algunos programas que se ofrecen desde las Secretarías.

En Nariño, la formación se lleva a cabo por medio de diplomados que buscan brindar créditos a los docentes del decreto 1278, algunos son ofrecidos por el sindicato. Desde el planteamiento del PTFD se espera que la formación sea en cascada con lo cual se pretende ampliar la cobertura de la formación.

b. En la segunda tendencia se ubican las entidades de Amazonas y Soledad

En este caso se observa que se llevan a cabo programas de formación continua, algunos de estos diplomados, en varias áreas temáticas. Por ejemplo, en Amazonas, en el diplomado de TIC los docentes al finalizar el curso deben elaborar un proyecto que se cuelga en la red para que otros docentes lo puedan consultar; así mismo, se ha iniciado un *trabajo entre pares*, que busca consolidar una red de docentes del departamento que se desplacen a los lugares más alejados con el fin de apoyar la formación de otros docentes. En Soledad, la formación ha estado apoyada por el departamento del Atlántico, el cual ha ofrecido 50 maestrías para docentes de Soledad. Así mismo, se encuentra apoyo de Colciencias para el desarrollo de los proyectos de Ondas en algunas instituciones educativas. Esta entidad propone como estrategia de formación las redes académicas como “espacios de encuentro para la reflexión, fundamentación, sistematización de experiencias significativas y construcción colectiva de propuestas curriculares de investigación, innovación y tecnología de la información y la comunicación para la transformación de la Calidad de la educación en el municipio (PTFD: 28), se plantean como espacios virtuales y presenciales en las áreas como las siguientes: gestión directiva, educación inclusiva, ambiental, sexualidad, lenguaje, investigación entre otras.

c. En la tercera tendencia se ubican las entidades de Atlántico, Bogotá y Medellín

En esas tres entidades territoriales, la principal apuesta se ha hecho por la formación avanzada; sin embargo, Bogotá y Medellín tienen una amplia oferta de formación docente. En Atlántico, se ha avanzado en la consolidación de redes de maestros que llevan a cabo la formación avanzada. Los estudiantes de Escuelas Normales de ciclo complementario se encuentran haciendo cursos de inglés con el fin de mejorar sus competencias en segunda lengua, lo cual tiene como finalidad que consolidar un grupo de docentes bilingües que beneficiarán la enseñanza en la primaria. En Medellín, se tiene una *ruta de formación continua*:

Lo que hacemos es un ejercicio de pares académicos. Un par va a la institución educativa y planea con el maestro. Le ayuda a superar debilidades y le da formación situada. Es un poco el modelo de Todos a Aprender. (Calidad SE Medellín).

Esta formación se centra en cursos y talleres que buscan aportar al desarrollo profesional de los docentes para que mejoren sus prácticas de aula, por ello se cuenta con una amplia oferta de laboratorios de enseñanza realizados por la Casa del Maestro. Así mismo, la Escuela Normal de Medellín atiende la formación de madres comunitarias quienes se desempeñan en primera infancia.

En Bogotá, se ha llevado a cabo un trabajo que busca privilegiar el desarrollo de diplomados y Programas Permanentes de Formación Docente, en los campos temáticos definidos en el estudio de necesidades realizado por la Secretaría de Educación de Bogotá. Así mismo, se cuenta con un proceso de acompañamiento a docentes que recién se vinculan al ejercicio profesional, esta estrategia se ha denominado *Escuela de Maestros Noveles* y

... consiste en un proceso de acompañamiento desde su inicio laboral a los docentes de reciente vinculación, con el objetivo de contar con maestros y maestras motivados y empoderados, con sus prácticas profesionales, su que hacer frente al aula y la comunidad educativa, que conjuguen su conocimiento académico con la realidad y

que enfrenten con mayor asertividad los retos que su rol representa en nuestra sociedad. (SED, 2014, p.19).

Respecto a las bondades que puede tener el acompañamiento a docentes nóveles, la investigadora Emiliana Vanegas (2013, p.29–32), a partir de la revisión de estudios de impacto de una estrategia como la asignación de tutores a docentes principiantes, encuentra que puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes, así como ser un factor que ayude a evitar que los docentes cambien de lugar de trabajo.

3.3 Percepción de los docentes consultados sobre la formación recibida

Un tema de análisis en los 23 grupos focales realizados con docentes de las entidades territoriales objeto de estudio, fue la percepción sobre la formación recibida. Para ello, se plantearon preguntas que indagaban por aspectos como relevancia de la formación recibida, pertinencia con su trabajo de aula y nivel de competencia del formador.

Con respecto a la primera, se encuentra que para la mayoría de los 155 consultados si bien es necesario estar en permanente formación, la que reciben a través de cursos es superficial y no aporta de manera significativa a sus intereses y necesidades que le demanda el trabajo de aula. Dado que la mayoría de los cursos que reciben no supera las 40 horas de intensidad es difícil que se pueda profundizar en un tema en particular y a esto se suma una tendencia metodológica en la que se privilegia la teoría y se deja de la dado la práctica; por esto los docentes consideran que este tipo de cursos se convierten más que en formación en información:

Los talleres que nos traen son muy generales, muy amplios, no hacen talleres prácticos sino textuales, sólo teoría. (Grupo Focal Docentes, La Mesa de los Santos, Santander).

Más que charlas o cursos debería haber formación avanzada... (Grupo Focal Docentes, Soledad).

Tomé un curso sobre TIC y trabaron tantos temas que todo se vio por encima, no profundiza nada, luego nos entregaron un CD con toda la información. (Grupo Focal Docentes, Tunja).

Esta particularidad de la formación recibida lleva a que los docentes sientan que no hay un aporte sustancial a sus requerimientos porque consideran que la formación que se les ofrece debe ser continua, es decir que debe seguir una secuencia que atienda a las finalidades mismas de la política de formación docente y debe llevarse a cabo en periodos de tiempo que favorezcan el desarrollo de un proceso de aprendizaje:

Los programas que se proponen dependen mucho de cada administración, entonces cada cuatro años hay un nuevo programa que generalmente depende de las “modas” del momento. (Grupo Focal Docentes Medellín – Santa Helena).

Vinieron a enseñarnos cómo utilizar el tablero electrónico, cada dos meses nos reunían, no traían el software para utilizarlos. Grupo Focal Docentes. San Andrés

Sí se hace una capacitación que vale la pena, me sacrifico por ir. Pero uno no va porque no lo ve provechoso. (Grupo Focal Docentes. Amazonas. Leticia).

Así mismo, consideran que la formación debería planearse teniendo en cuenta niveles de profundidad creciente, de manera que de un curso a otro los docentes puedan ir construyendo mejores herramientas para atender las demandas que tienen en el aula y, en general, en el contexto en que están ubicados; en otras palabras, esperan que la formación sea pertinente con respecto a sus necesidades y a las exigencias del contexto:

El año pasado estuve en uno [un curso] sobre TIC, pero no lo completé. Esperaba que fuera más fluido y más profundo. Se iban por las ramas. (Grupo Focal Docentes Medellín – Santa Helena).

Los capacitadores vienen con visiones, experiencias y criterios diferentes. Viene uno y propone unas situaciones, luego viene otro con otras situaciones. No hay continuidad. Las instituciones formadoras [IES] deberían ponerse de acuerdo con los capacitadores y los que vienen deberían conocer el contexto de la institución. (Grupo Focal Docentes Nariño – Pupiales).

Las capacitaciones deberían tener en cuenta lo que nos pide el MEN: El ministerio nos exige mucho, pero no nos dicen cómo mejorar. Las ofertas que llegan no tienen en cuenta la problemática que vivimos en las instituciones. (Grupo Focal Docentes Tunja).

No obstante, para algunas Secretarías de Educación este tema es objeto de permanente reflexión:

... tenemos que ser mucho más pertinentes, mucho más asertivos en términos de responder no solamente a los intereses individuales de los docentes y a sus necesidades de formación, sino también a sus contextos específicos. (Entrevista Secretaría de Educación de Bogotá).

Otro aspecto recurrente en los relatos de los docentes consultados es el relacionado con la idoneidad de los formadores, es decir, de las personas que van a “capacitarlos”. En este punto se identifica que, en ocasiones, quienes llevan a cabo la formación no cumplen con las expectativas de los docentes por varias razones: i) no son especialistas en los temas que abordan, por ello, los cursos son superficiales; ii) realizan la formación con metodologías poco novedosas y en ocasiones hasta contradictorias con el tema central; por ejemplo, pedagogías activas por medio de charlas donde los docentes no participan; iii) llegan a acuerdos con los docentes, pero no los cumplen; iv) lo desarrollado en los cursos no es coherente con la propuesta que presentan a los docentes y por la cual ellos seleccionan ese curso.

Los capacitadores no son calificados, presentan diapositivas con diapositivas con mala ortografía, fuera de contexto. (Grupo Focal Docentes. Santander –Lebrija).

Nos trajeron una fundación de medio pelo. (Grupo Focal Docentes Soledad).

Los instructores dicen clases dinámicas pero utilizan una metodología tradicionalista. (Grupo Focal Docentes Boyacá).

Con el docente [formador] habíamos quedado en hacer planes diferentes para los más avanzados en ese tema, pero eso no se cumplió. (Grupo Focal Docentes Medellín).

Nos iban a dar un curso de robótica, pero sólo nos dieron tres clases y no se terminó. (Grupo Focal Docentes. Amazonas).

Al indagar por algunas de las causas que llevan a que los docentes tengan estas percepciones, representantes de Comités Territoriales de Formación Docente aportan elementos que deben tenerse en cuenta en el momento de definir las políticas y de plantear los mecanismos de regulación de los programas de formación docente:

A veces las universidades ofertan programas pero contratan “capacitadores” externos a la misma universidad. (Representante CTFD Medellín).

En ocasiones la universidades envían propuestas que no tienen rigor académico: no hay coherencia entre lo planteado y lo desarrollado, bibliografía desactualizada, no siguen normas de citación de textos... (Representante CTFD Nariño).

A las universidades a veces les falta ser más creativas para proponer nuevas metodologías que realmente aporten a los requerimientos de los docentes. (Representante CTFD Bogotá).

Pese a estas críticas que plantean los docentes frente a la formación que han recibido, en varias entidades territoriales se identificó que los docentes valoran muy positivamente algunos procesos de formación que han realizado y cuyo denominador común es el trabajo práctico y periódico, con elaboración de productos concretos; por ejemplo:

- En Amazonas, Nazaret, los docentes valoran como muy positivo el trabajo que se ha realizado en un curso de TIC, que se da en el marco del convenio Ministerio de las Telecomunicaciones y Ministerio de Educación Nacional, el cual se lleva a cabo en las instalaciones de las instituciones educativas; es periódico (dos días a la semana), es práctico y los docentes deben entregar como trabajo final un proyecto de aula, que se publica en internet para el conocimiento de otros docentes.
- En Medellín, algunos docentes destacan la formación que se dan en el marco de MAE (Red de Docentes de todas las áreas que construye propuestas apoyados por el equipo de Educación del Parque Explora)
- En Atlántico y Soledad, se destacan los relacionados con el Programa Ondas de Colciencias.
- En Tunja, se destacan formaciones realizadas por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en TIC y por la Universidad Santo Tomás en varias áreas.

Vale mencionar que, en las entidades territoriales de Santander y Tunja, también se hace referencia a la necesidad de que la formación que se recibe en los procesos dirigidos a docentes involucre la investigación en el aula:

...necesidad de abrir unos espacios que promuevan la investigación, yo creo en un maestro que investiga en su práctica, eso lo hemos dicho y por supuesto que el Comité lo acata y lo avala, lo que no

hemos podido hacer es como construir esas líneas de trabajo ya formalmente, porque si se tienen unas líneas de trabajo ya formal, definir las o con centralizar sobre ellas, y a partir de eso construir rutas. (Representante Universidad Autónoma de Bucaramanga al CTFD Santander).

.... Solamente una institución que es la escuela normal Leonor Álvarez Pinzón hace seguimiento institucional, hace proyectos de aula de acuerdo a la (sic) capacitación que recibe. (Calidad Tunja)

La situación descrita, con respecto a las percepciones que tienen los docentes, es similar a los hallazgos enunciados por Beca y Cerri (2014, p.7) con respecto a estudios realizados por la UNESCO sobre políticas docentes en los que se destaca que, en la formación de docentes en ejercicio en la región, hay prevalencia de cursos, talleres o seminarios de actualización y poca efectividad de las iniciativas de formación debido su discontinuidad, desconexión con los contextos escolares, poca relevancia, entre otras.

Esta situación lleva a plantear interrogantes que deberían convertirse en elementos de análisis a la hora de plantear las políticas de formación y los criterios que deben regular la selección y el desarrollo de los programas de formación:

- ¿Las líneas de política nacional y los instrumentos para implementarla con respecto a la formación de docentes en ejercicio son los que realmente necesita el país para lograr mejorar los desempeños de los estudiantes?
- ¿El diagnóstico de necesidades de formación docente responde a la identificación de aquellos campos en que los docentes requieren actualización y cualificación?
- ¿La actual estrategia de evaluación de propuestas de formación tiene el rigor académico que se requiere para seleccionar aquellas que cumplan con todos los criterios definidos por las secretarías de educación y por el CTFD?
- ¿Las universidades, centros de investigación y otras entidades que ofrecen la formación han hecho conciencia de la responsabilidad social que asumen al proponer y llevar a la práctica las propuestas de formación?
- ¿A través de qué tipo de mecanismos se debería hacer seguimiento a las formaciones realizadas de manera que se minimicen situaciones como las señaladas por los docentes: falta de idoneidad de los “capacitadores”, no

cumplimiento de compromisos asumidos, metodologías no acordes con las temáticas desarrolladas, entre otras?

3.4 Financiación de los programas de formación de docentes en ejercicio en diez entidades y Bogotá

En este apartado se presenta una aproximación a la financiación de los programas de formación que se proponen desde el Plan de Desarrollo y PTFD de las entidades territoriales. Para ello, se toman varias fuentes: i) los documentos de planes mencionados, en este punto se revisa si explícitamente incluyen un apartado de recursos asignados; ii) información aportada por los consultados en este estudio, especialmente, la brindada por los coordinadores de calidad de las secretarías de educación. iii) información reportada al Departamento Nacional de Planeación por medio del FUT¹¹.

El análisis de la financiación de los programas de formación propuestos desde el PTFD no es fácil de realizar debido a que a nivel nacional, las entidades territoriales certificadas no cuentan con recursos destinados exclusivamente para formación docente, estos se hacen parte del rubro de calidad de la educación en el que también se incluyen construcción, ampliación, adecuación y mantenimiento de infraestructura educativa; dotación institucional de material y medios pedagógicos para el aprendizaje; transporte y alimentación escolar; diseño e implementación de planes de mejoramiento. En el presente estudio se halló que, al no contar con un rubro exclusivo, los recursos que se asignan a la formación docente pueden estar determinados por varias situaciones, entre las que se destacan al menos tres: i) los recursos que se asignan son los que quedan luego de invertir en los otros aspectos que hacen parte del rubro; ii) la

¹¹FUT: Formato Único Territorial por medio del cual las entidades territoriales están obligadas a reportar la información fiscal y financiera de cada una de las vigencias. Este reporte se hace en cada una de las categorías de gastos de inversión. Dentro del capítulo Educación se incluyen, entre otras, las categorías: i) cobertura, ii) calidad – matrícula, iii) calidad – gratuidad, iv) eficiencia en la administración del servicio educativo, v) necesidades educativas especiales. Así mismo, dentro de la categoría calidad – matrícula, se incluye, entre otras, la línea de gasto *Capacitación a docentes y directivos docentes*, en la cual se indica el monto de las inversiones efectivamente realizadas por las entidades territoriales en este tema.

asignación de recursos depende de la importancia que la autoridad local le asigne a este componente; iii) la asignación depende de la voluntad política del autoridad local.

Al revisar los Planes de Desarrollo de las entidades objeto de análisis, se encuentra que, excepto en Amazonas y San Andrés, en las otras entidades territoriales se informa sobre los recursos asignados para el rubro (Anexo 3). Específicamente en tres entidades se menciona de manera particular lo relacionado con formación docente: Fortalecimiento de las Instituciones Educativas con empoderamiento ciudadano, docente y mejoramiento de la gestión sectorial, en el caso de Bogotá; Maestros y Maestras para la Vida, en el caso de Medellín; y Plan de Formación Docente para la Competitividad, en el caso de Soledad. Con respecto a los Planes Territoriales de Formación Docente, se encuentra que en Amazonas, Boyacá, Girardot, Medellín y Nariño se da cuenta de los recursos asignados para la actual vigencia del PTFD. En San Andrés no se especifica el monto de la asignación de recursos en ninguno de los dos planes.

Por otra parte, a partir de la información acopiada a lo largo de la revisión documental, de las entrevistas y grupos focales en el marco del presente estudio, se identifican dos grupos cuyo denominador común es la relevancia que se asigna al tema de la formación de docentes: de un lado están las entidades que gestionan alianzas o recursos de regalías y de cooperación internacional por medio de la presentación de proyectos con el fin de obtener más recursos que permitan llevar a cabo lo propuesto en las líneas de política de formación; de otro lado están las entidades territoriales que asignan montos importantes para lograr las metas propuestas en los Planes de Desarrollo.

Entidades Territoriales que gestionan recursos

En este caso se ubican las entidades territoriales de Nariño, Atlántico y San Andrés.

En el presente estudio se identificó que entidades como Nariño gestionan recursos de varias fuentes, entre ellas de proyectos de regalías y de cooperación internacional:

... la financiación del Plan de Formación Docente tiene varias Fuentes: los rendimientos financieros del CGP, recursos propios del departamento, recursos de regalías y de cooperación internacional (Exsecretaría Técnica del CTFD Nariño).

.. los gobernadores de Nariño son muy activos, buscan recursos de entidades internacionales que financien, por ejemplo, formación docente... (Representante Sindicato al CTFD Nariño)

En Atlántico, establecen alianzas con el sector productivo y también se gestionan recursos por regalías:

Presentamos un proyecto por regalías y conseguimos recursos por \$8.320.000.000 millones de pesos. (Secretaría de Educación de Atlántico)

En San Andrés, se gestionan recursos con entidades no gubernamentales con el fin de garantizar que los docentes reciban formación:

La Fullbright o trae facilitadores y desarrollan trabajos académicos en inglés... son talleres muy cortos ofrecidos de forma gratuita. Hemos tenido la suerte de tener bastante formación sin mucho dinero; sin embargo, hace falta la formación profunda y a largo plazo para poderle hacer un seguimiento, eso no lo hemos podido lograr- Sí, el problema no es siempre la plata. Hay que tener una decisión política clara y no la hay entonces es complicado. (Representantes CTFD San Andrés).

Entidades Territoriales con recursos propios

En este caso se ubican las entidades territoriales de Atlántico, Bogotá, Boyacá, Medellín y Nariño; una característica de las primeras cuatro entidades es la oferta de formación avanzada, como se ha venido presentando en este documento.

En el caso de Bogotá, disponer de recursos propios le ha facilitado ir avanzado en una de las metas propuestas desde el Plan de Desarrollo: brindar formación avanzada al 30% de los docentes y directivos docentes; así mismo le ha permitido

ofrecer una amplia gama de cursos de formación continua, especialmente diplomados y Programas de Formación Permanente:

... el presupuesto que tenemos ha sido generoso en términos de desarrollar lo que nos hemos propuesto en temas de la formación de los maestros del Distrito. Los diplomados son financiados totalmente y la formación avanzada financia hasta un 70% del valor de la matrícula. (Secretaría de Educación de Bogotá).

Según los reportes del Formato Único Territorial de 2013, Bogotá es la entidad con mayor inversión en capacitación de docentes y directivos docentes, con un 10.8%¹² del total invertido en el capítulo de Educación.

En el caso de Medellín, también se ha hecho una importante inversión lo cual ha facilitado que los docentes puedan acceder a una gran oferta de cursos de formación continua, especialmente de menos de 40 horas y hasta de 100 horas, así como a estudios en inglés y a formación avanzada:

... los docentes pueden acceder a cualquier maestría en universidades acreditadas, para resarcir el apoyo que la ciudad les da apenas reciben el título deben quedarse por lo menos cinco años en el sector educativo. El subsidio es del 60% y el otro 40% se puede pagar como pasantía... La mayor inversión que hace Medellín es en formación continua porque se asignan alrededor de 5 mil millones de pesos al año para este tema en las diferentes áreas obligatorias que trae la ley general de educación... (Secretaría de Educación de Medellín).

Según el reporte del FUT, Medellín es la segunda entidad territorial, de las que hacen parte de este estudio, que mayor inversión hace en el tema capacitación a docentes y directivos docentes, con un 6.9% del total invertido en el capítulo de Educación.

Nariño, asignó para el desarrollo de su PTFD 2012 – 2015, un monto de \$15.132.836.000 que provienen de varias fuentes:

Por primera vez en la historia Nariño tiene recursos para financiar su plan de formación, algunos son propios, otros de regalías, otros de cooperación internacional. Lo importante es que la ejecución se haga con procesos de acompañamiento. Exsecretaria Técnica del CTFD. Nariño

¹² Este porcentaje, así como los que se presentan para Medellín, Atlántico, Soledad y Tunja, se determina con base en los datos reportados al FUT, con corte 31 de diciembre de 2013. Para ello se sacó el porcentaje de la categoría de inversión del capítulo Educación, que corresponde a capacitación a docentes y directivos.

Caso similar es el de Atlántico, el cual además de asignar recursos propios para el desarrollo del actual PTFD, ha gestionado por regalías, esto con el fin de lograr avanzar en las metas previstas. Según el reporte del FUT, la inversión de este departamento es de 3.6% del total invertido en el capítulo de Educación.

... formar 355 maestros y directivos docentes a nivel de maestrías, 150 para directivos docentes y coordinadores. Una de nuestras metas del Plan de Desarrollo: 30% de los docentes formados en el nivel posgradual en temas disciplinares y el 100% de los directivos docentes formados en gestión. (Secretaría de Educación Atlántico).

Boyacá también ha asignado recursos propios para el desarrollo de su PTFD, lo cual lo concentra en proyectos de socialización de experiencias en el aula, el proyecto de formación avanzada, además de los cursos de formación continua mencionados:

... es el apoyo a docentes y directivo: primero para describir su experiencia pedagógica y luego empezar a socializarla y hacer alrededor un intercambio de estas experiencias para que otros docentes las conozcan y las realicen. Hay docentes que tienen experiencias valiosas pero como no las dan a conocer o no las valoran. También vamos a ofrecer formación avanzada. De hecho, ese proyecto estaba por \$8.600.000.000 millones de pesos pero se aprobaron \$6.000.000.000. (Secretaría de Educación de Boyacá).

Se identificó la gestión y la asignación de recursos para la formación docente generalmente están mediadas por la voluntad política de gobernadores, alcaldes y secretarios de educación. Por tanto, de la importancia que estos funcionarios atribuyan al tema depende la disponibilidad de recursos:

Para el secretario [de educación] la formación es lo más importante. Por ejemplo, para el programa de Atlántico Bilingüe, él nos ha dado todos los recursos... las Normales están metidas en ese trabajo". (Secretaría de Educación de Atlántico).

En términos generales, se encuentra que los recursos que tienen las entidades territoriales no son suficientes para atender los procesos de formación de requieren todos sus docentes, lo cual se complejiza por factores particulares como las siguientes como: número de docentes, extensión geográfica y dificultades de acceso, como sucede en Amazonas, Nariño, Boyacá y Santander; diversidad social y cultural, como sucede en Amazonas, Nariño, San Andrés; baja o nula presencia de universidades que puedan ofrecer formación como es el caso de Amazonas y San Andrés.

Estamos insistiendo en la parte de financiación porque uno de los problemas que tenemos con los Planes Territoriales de Formación docente es la viabilidad financiera para que esas propuestas sean sostenibles en el tiempo. (Secretaría de Educación de Amazonas).

... la experiencia y el conocimiento nos dice que debemos tener un sistema etno-educativo y para eso estamos trabajando fuertemente. Se creó un comité departamental de política lingüística, es una política pública. La idea es darle un presupuesto y a la formación docente dentro del sistema. (Secretaría de Educación de San Andrés y Providencia).

Capitales como Medellín y Bogotá, D.C, tienen condiciones geográficas, sociales, culturales y financieras diferentes y más favorables que otras entidades territoriales, factores que podrían favorecer el desarrollo de programas de formación; no obstante, poseen un número de docentes importante que lleva a que difícilmente se pueda ofrecer formación a todos.

Otras entidades como Girardot y Soledad, si bien también tienen condiciones geográficas, sociales y culturales más favorables; así como un número de docentes que podría ser manejable para procesos de formación, parecieran tener otro tipo de dificultades relacionadas con la voluntad política y con la importancia que se le asigna a los procesos de formación docente. Algo similar sucede en Santander, aunque su número de docentes es amplio (8.081):

...la Secretaría de Educación no cuenta con recursos. Desde hace varias administraciones para acá, ha sido mínimo el presupuesto asignado; incluso hace como cinco años, una Secretaria nos puso contentos porque nos iban a brindar capacitación gratuita a los docentes ¡y no se vio! Pero no es culpa del CTFD, sino de la política departamental y nacional (Secretaría de Educación de Santander).

3.5 Oportunidades de mejoramiento de la implementación de los programas de formación docente

Como se ha venido mencionando en este capítulo, son varias las oportunidades de mejoramiento que se presentan para lograr una implementación que responda a lo propuesto desde los PTFD. Las principales se exponen en los siguientes puntos:

Diagnóstico de necesidades de formación

A partir de las percepciones de los docentes consultados, surge la pregunta por la adecuación del diagnóstico de necesidades de formación que se realiza en las entidades territoriales con el fin de definir las líneas de política y los respectivos programas. Al respecto las entidades territoriales podrían plantearse preguntas que orienten el análisis de lo realizado en el marco del actual PTFD:

- ¿Los programas de formación se dirigen a solventar necesidades reales de formación de los docentes?
- ¿Se están atendiendo necesidades de formación que alineadas con la diversidad cultural (lenguas propias, visiones de mundo, visión sobre la educación, etc.) en entidades como Amazonas, Nariño y San Andrés Islas, por medio de la formación que se está adelantando?

Particularidades de las entidades territoriales

De acuerdo con lo expuesto, las entidades de Amazonas, Nariño y San Andrés tienen particularidades, que llevan a hacer una fuerte apuesta de formación docente desde la etno-educación y desde la educación multilingüe; al respecto, cabe preguntarse si tanto la actual legislación nacional, como los desarrollos de las propias entidades están avanzando en el desarrollo de propuestas conceptuales, metodológicas y financieras que realmente se sustenten en estas particularidades y que ofrezcan mejores y más pertinentes procesos de formación a los docentes de estas entidades. Al respecto cabe preguntarse.

- ¿En el marco de la equidad se están desarrollando propuestas en etno-educación que atiendan la diversidad cultural y multilingüe de estas entidades territoriales?
- ¿Cuáles estrategias de formación deberían adelantarse para garantizar que docentes y líderes comunitarios desarrollen procesos de aula que favorezcan el aprendizaje de comunidades que tradicionalmente no han tenido las mejores oportunidades?

Una experiencia que vale la pena revisar es la que se adelanta en el departamento de Nariño con las comunidades afro-nariñenses, respecto del plan de formación; está la licenciatura en etno-educación para los maestros en ejercicio; para los maestros bachilleres, tienen un convenio con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) para trabajar con 593 docentes, entre ellos, algunos agentes comunitarios como Lideres, Madres comunitarias, bachilleres entre otros.

De otra parte, también se encuentran Entidades Territoriales donde la zona rural requiere de procesos de formación específicos que atiendan problemáticas como la extraedad, dispersión de población y reducido número de estudiantes por grado. En estos casos vale la pena preguntarse si por medio de los Modelo Educativos Flexibles se logra atender esta diversidad y si los docentes están recibiendo la formación adecuada para implementarlos desde sus principios filosóficos, psicológicos y educativos, así como desde sus propias metodologías.

Compromiso ético frente a la formación de los docentes

Se identifican al menos dos situaciones que merecen la máxima atención: por una parte, asignación de recursos económicos para la formación de docentes y directivos docentes; por otra, asignación de los profesionales idóneos para llevar a cabo el desarrollo de los programas de formación.

Con respecto al compromiso ético que tienen los responsables de garantizar la formación docente, tales como Gobernadores, Alcaldes, Secretarios de Educación, Coordinadores de Calidad es necesario que se planteen un serio cuestionamiento sobre la responsabilidad social que demanda su cargo. Como se planteó en casos donde no hay suficiente financiación se han buscado recursos por medio de diversas fuentes. En estos casos media una fuerte voluntad política y un compromiso basado en el convencimiento de la importancia de la formación de docentes para aportar al mejoramiento de la calidad de los estudiantes.

Con respecto al compromiso ético que adquieren las universidades y las entidades que ganan una convocatoria para formar docentes es preciso que también

reconozcan la responsabilidad social que asumen. Si no cuentan con profesionales idóneos que lleven una formación conceptual y metodológicamente sólida, pertinente y relevante para las necesidades y expectativas de los docentes están poniendo en juego no solamente la formación de ese grupo de docentes en particular sino de grandes grupos de estudiantes de preescolar, básica y media.

Mayor relevancia a las decisiones que toma el CTFD con respecto a la formación de docentes

Para algunas entidades territoriales, la asesoría que brinda el CTFD está relacionada con la evaluación de programas y proyectos que presentan las universidades; sin embargo, algunas de las decisiones que tienen que ver con programas a implementar, no se comentan en las reuniones del comité, buscando la opinión y sugerencias de sus miembros. Situaciones como estas o como otras relacionadas con la contratación de propuestas que no son las seleccionadas por el CTFD, ponen en tela de juicio la importancia que la entidad territorial y sus administradores dan a este importante instrumento de la política pública; así mismo ponen en tela de juicio el ajuste a la norma por parte de la administración local, lo cual no envía un mensaje favorable sobre la manera como se implementan las políticas, dado que el CTFD es el órgano asesor que tiene la competencia académica para aportar conceptos sobre la pertinencia y relevancia de las propuestas de formación que se requieren en las entidades territoriales. Si los conceptos que estos comités emiten no se tienen en cuenta, hay un vacío en la manera cómo se asume la política.

Facilitar la toma de decisiones y dar relevancia a los temas que se abordan en las reuniones del CTFD

Contar con la presencia de los secretarios de educación en las reuniones decisorias del CTFD es fundamental por varias razones: i) da legitimidad a los procesos de selección y aprobación de propuestas de formación; ii) envía un mensaje claro de que el tema de la formación de docentes es fundamental para aportar al mejoramiento de los procesos educativos; iii) envía un mensaje de que este espacio, el de las reuniones del CTFD, es fundamental para debatir, analizar, tomar decisiones y definir

lineamientos de política dado que en este participan los expertos en el tema; iv) ayuda a facilitar la toma de decisiones sobre los programas que más convienen para la formación de docentes.

Por último, para concluir este capítulo conviene traer a colación la reflexión que plantea la OREALC UNESCO con respecto a la manera cómo se desarrollan las políticas docentes en la Región, algunas de las cuales se han sido objeto de análisis en este capítulo:

El análisis constata el consenso existente respecto de que la formación continua constituye una necesidad ineludible en la actividad docente y que, por lo tanto, el tema merece ser tratado no como un elemento remedial sino como un componente de la política educativa tan relevante como la formación inicial, debiéndose abordar ambas en forma articulada. La revisión de las políticas implementadas da cuenta de que la oferta de formación continua, que es mayoritariamente estatal en la Región, es amplia y variada en cuanto a contenidos, modalidades y metodologías. No obstante, adolece de un abordaje sistemático, no tiene coberturas que se acerquen al grueso de los docentes, ni atiende adecuadamente a los que más necesitan oportunidad desde desarrollo profesional, como tampoco se observan estándares de calidad ni impacto suficiente.(2013, p.9).

4. Desarrollo Profesional Docente y Necesidades de Formación

En este cuarto capítulo se presenta el análisis de lo planteado en la Política de Formación Docente desde los Planes Territoriales de Formación y desde los programas realizados en el marco de dicho plan; este análisis se hace teniendo en cuenta el concepto de Desarrollo Profesional Docente; así mismo, se exponen los resultados de la aplicación de la encuesta virtual que indaga por las necesidades de formación docente.

4.1 ¿Cómo se asume el Desarrollo Profesional Docente desde los Planes Territoriales de Formación Docente y los Programas realizados?

Como se mencionó en el primer capítulo de este documento, el componente de cualificación del IDEP ha abordado el estudio del Desarrollo Profesional Docente desde el año 2012, con el fin de ofrecer un marco desde el cual comprender cómo se han dado los procesos de formación de docentes en ejercicio. Con el interés de dar continuidad a este objetivo del componente, para el presente estudio se consideró relevante indagar cómo se asume el Desarrollo Profesional Docente desde las políticas y programas de los entes territoriales objeto de estudio. Para lo anterior, se hizo un análisis que consistió en comparar lo planteado en los Planes Territoriales de Formación Docente, los programas de formación docente realizados por las Secretarías de Educación y algunos de los discursos recogidos en el trabajo de campo del presente estudio. Para el caso de Bogotá, este análisis se hace teniendo en cuenta el actual Plan de Desarrollo, el Informe de Gestión con corte a Diciembre 31 de 2013 y lo expuesto por los consultados a lo largo del estudio.

El Desarrollo Profesional Docente podría entenderse como la evolución, los cambios que deben darse en la formación del profesional de la educación; el camino que debería direccionarlo a una mayor satisfacción con su humanidad y con el ejercicio de las actividades propias de su quehacer. El término desarrollo podría estar atribuyendo al crecimiento en múltiples dimensiones de su vida: lo emocional, lo afectivo, lo cognitivo, lo práctico, lo ético, lo social, lo pedagógico y lo didáctico, entre otras tantas que cabría mencionar, a propósito de las altas demandas que tiene el

ejercicio de una profesión como la docencia que comparada con otras puede exceder lo que se exige a quienes a ella se dedican. Desde el componente de Cualificación del IDEP, el Desarrollo Profesional Docente se concibe como el mejoramiento constante de los desempeños, de acuerdo con los requerimientos cambiantes del contexto social, con la pretensión de contribuir al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y los procesos educativos (Parra, et al: 2014: 26).

Aprender a enseñar no es sencillo y se hace a lo largo de la vida. El desarrollo profesional docente implica que los maestros son alumnos permanentes de sí mismos, de otros maestros y de sus alumnos, lo cual implica algo muy especial: aprender a enseñar para que otros aprendan. (Parra, et al, 2014,p. 27).

Lo anterior pone en relieve que las reflexiones, la teorización y la puesta en marcha de propuestas requieren de una mirada rigurosa y gestáltica sobre el todo de las realidades en las que se inscribe la vida del docente en su plano personal, social y laboral y la vida de los estudiantes.

En el presente estudio, siguiendo la línea de los estudios del componente de Cualificación del IDEP (Parra, et al, 2012 y 2014), se hizo necesario dividir esta categoría en siete subcategorías con el propósito de identificar algunos de sus aspectos más relevantes. Estas son:

1. Proyección social: Hace referencia a las pretensiones y acciones que se explicitan en las políticas y programas en cuanto a que el desarrollo profesional docente es relevante y pertinente para el desarrollo de una comunidad y diferentes grupos sociales. En este caso, el análisis se orientó por dos preguntas: ¿De qué forma los planes territoriales de formación docente atienden las necesidades de la región? ¿Hay atención diferencial según regiones y zonas (urbanas y rurales)?

2. Transformación escolar: Hace alusión a las relaciones entre el desarrollo profesional docente, la transformación y el mejoramiento de la educación y la escuela, en diferentes contextos sociales. En este caso, el análisis se orientó por la siguiente

pregunta: ¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar?

3. Carrera docente. Hace referencia a las políticas y sistemas jurídicos que orientan laboralmente el ejercicio docente: ingreso, permanencia, promoción, retiro, escalafonamiento, condiciones del ejercicio, incentivos, estatutos disciplinarios, evaluación desempeños, etc. En esta subcategoría se contempla la profesionalización del docente. La pregunta que orientó el análisis fue: ¿Cómo se asocian las políticas y los programas de Desarrollo Profesional Docente con los sistemas de carrera docente?

4. Desarrollo de actitudes profesionales docentes: Hace referencia a las pretensiones y acciones de las políticas y programas en cuanto al desarrollo actitudes profesionales, relacionados con factores personales y sociales, tales como motivación y responsabilidad laboral de los docentes. El análisis se orientó por la siguiente pregunta: ¿En qué medida las políticas y programas de Desarrollo Profesional Docente propician el desarrollo de habilidades actitudes profesionales del maestro (vocación y profesión)?

5. Desarrollo de habilidades y conocimientos docentes (competencias). Hace referencia a las pretensiones y acciones de las políticas y programas en cuanto al desarrollo de habilidades pedagógicas y adquisición de conocimiento educativo pedagógico o disciplinares en los docentes. El análisis se orientó por la siguiente pregunta ¿En qué medida las políticas y programas de Desarrollo Profesional Docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias profesionales)?

6. Investigación e innovación: Hace referencia a las pretensiones y acciones que se explicitan en las políticas y programas en cuanto a las posibilidades de generar conocimiento educativo o realizar cambios institucionales, curriculares o en los sistemas de enseñanza y evaluación. El análisis se orientó por la siguiente pregunta: ¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician la producción de conocimiento pedagógico a partir de la investigación e innovación educativa?

7. Evaluación desempeño docente: Hace referencia a los sistemas, criterios, fines, contenidos, procedimientos e instrumentos utilizados para evaluar la actividad laboral docente. El análisis se orientó por la siguiente pregunta: ¿Cómo se relacionan las políticas y programas de desarrollo profesional docente con las evaluaciones de desempeño docente?

El análisis realizado para cada una de las entidades territoriales permite plantear las conclusiones que se presentan a continuación. En el anexo 4, se presenta en detalle lo realizado para cada entidad, se elaboraron cuadros comparativos para cada una de las subcategorías, con el fin de hacer visibles las coincidencias y no coincidencias entre los documentos mencionados.

Los hallazgos

En términos generales, se encuentra que con respecto a la Proyección Social, se concluye que si bien los planes territoriales de las diferentes entidades presentan un diagnóstico de la situación de la región y las necesidades de formación que de allí se derivan, no es claro de qué forma estas se proyectan en las propuestas del PTFD como de los programas efectivamente realizados por las Secretarías de Educación. Se hace necesario que dichas actuaciones reconozcan con mayor contundencia las particularidades de cada región y se elaboren propuestas que doten de sentido, por ejemplo, las temáticas relacionadas con los modelos flexibles. Vale la pena resaltar nuevamente que las entidades que logran hacer visible una preocupación por el contexto son Amazonas y San Andrés con el tema del bilingüismo como reconocimiento de la cultura de la comunidad en la que se encuentra.

La Transformación Escolar responde al interrogante ¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? En este caso se destaca todos los ejes de formación propuestos, sin duda alguna buscan mejorar las dinámicas escolares y cambiar positivamente las instituciones educativas; sin embargo, la información obtenida en el trabajo de campo no permite validar esta pretensión, pues los discursos de docentes y estudiantes no

reflejan cómo se ha dado esta transformación, o en qué grado ha ocurrido. Ni siquiera en entidades como Medellín que evidencia consistencia entre el PTFD y los programas realizados se puede afirmar que se han permeado los discursos de los principales actores y protagonistas de la esperada transformación.

Con respecto a la Carrera Docente que indaga por la manera como se asocian las políticas y los programas de Desarrollo Profesional Docente con los sistemas de carrera docente, se hace visible que las descripciones se centran en asuntos de créditos, escalafón y salarios; si bien estas son variables determinantes de la carrera docente, no son las únicas. Pareciera que el tema de la carrera docente y la profesionalización sigue siendo un asunto pendiente, conceptual, metodológica y económicamente, para las diferentes entidades que direccionan el tema y para los mismos docentes, quienes en sus discursos tampoco hacen visible con argumentos sólidos de qué manera su formación afecta su carrera profesional.

El Desarrollo de habilidades y conocimientos, en las Entidades Territoriales objeto del presente estudio, están determinadas por temáticas asociadas al dominio de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, al bilingüismo y la evaluación por competencias. En Nariño, Tunja, Bogotá y, en especial, Medellín, se evidencia una preocupación que supera las directrices del Ministerio de Educación Nacional y que intentan profundizar en aquellos componentes cognitivos, de aula y escolares que subyacen a evaluación.

Referente a la Investigación e Innovación, se puede decir que se están gestando algunas reflexiones; se visibiliza una preocupación por plantear propuestas de formación dirigidas a que el docente se aproxime a una mirada de su estudiante como un pequeño investigador; esto se observa en algunas entidades que incluyen dentro de sus propuestas pequeños científicos y el proyecto Ondas de Colciencias. En Tunja y Santander, en los discursos de docentes y representantes del CTFD, también se visibiliza la necesidad de incursionar en este campo, bien sea desde la investigación en el aula o desde procesos de investigación que se aborden desde la formación continua y avanzada. Por su parte, en entidades como Medellín y Bogotá esta preocupación se

desplaza al plano de la construcción de redes de investigación sobre el currículo, bajo propuestas en las que subyace una mirada del maestro como investigador.

La evaluación docente está omitida en casi todos los PTFD y programas realizados. Se destaca Soledad, donde se plantea una propuesta relacionada con la cultura de la legalidad, y Amazonas, donde se enuncia que se espera desarrollar una cultura de la evaluación en todos los planos.

En el desarrollo de actitudes profesionales que indagaba por la medida en que las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y actitudes profesionales del maestro (vocación y profesión), es importante resaltar que entidades como Boyacá, San Andrés y Nariño no expresan puntualmente ni en su PTFD, ni en los programas realizados, ni en los discursos recogidos en el trabajo de campo, una preocupación por la relación entre actitudes docentes y desarrollo profesional. Caso contrario sucede en las otras entidades en las que se propone, ya sea en sus PTFD, en sus programas o en los discursos de los entrevistados, una preocupación por lo actitudinal o lo motivacional. Llama la atención los casos de Girardot, donde los docentes expresan un alto grado de desmotivación frente a la formación, y en Santander, donde, desde la Secretaria de Educación, se reconoce la necesidad de trabajar en la formulación de estímulos e incentivos para que los docentes se vinculen activamente en las propuestas. Finalmente, se resalta que en Medellín coinciden el PTFD, los programas realizados y las afirmaciones de los docentes con respecto a la preocupación por las actitudes y esto se refleja en los programas de formación sobre desarrollo humano. Sin embargo, en todas las entidades donde se logró extraer apartados del discurso de los estudiantes relacionados con esta subcategoría, coinciden en afirmar que no se sienten a gusto con las actitudes de sus docentes y expresan que no perciben cómo los programas de formación mejoran sus prácticas y su forma de interactuar con ellos.

4.2 Necesidades de Desarrollo Profesional Docente

En el estudio realizado en 2013 en el IDEP, con Parra como investigador principal, para indagar por las necesidades de Desarrollo Profesional Docente, se opta

por una perspectiva de desarrollo de capacidades, la cual pone en el centro la persona y desde allí se contempla el rol profesional o el oficio de ser profesor. No se considera únicamente el valor de la persona en términos de su factor de producción —el desempeño de los estudiantes—, sino con referencia al ejercicio de sus capacidades en función de i) desarrollo de sí mismo como persona y como profesional, ii) desarrollo de los niños y jóvenes como personas y como estudiantes, iii) desarrollo de la institución escolar como organización social y como comunidad, y iv) desarrollo de la sociedad como humanidad (Parra et al, 2014, p.65).

Este enfoque se sustenta en los postulados de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, bajo la consideración de que la propuesta de diez tipos de necesidades, planteadas por esta autora, puede orientar una política que asegure una calidad de vida digna para los ciudadanos, dado que las capacidades que define se centran en el ser y en el hacer más que en el tener, lo que permite asumir una visión integral del desarrollo profesional (Parra et al, 2014, p.66).

Para definir la encuesta de necesidades de Desarrollo Profesional Docente, el grupo de investigación del IDEP, dirigido por el profesor Parra, retoma los ejes centrales de esta categoría y de las siete subcategorías descritas en el punto 4.1 de este documento, las pone en relación con el enfoque de capacidades y define el siguiente grupo de siete dimensiones y veinte categorías, mediante las cuales se indaga por las necesidades de Desarrollo Profesional Docente (Parra et al, 2014, p.69 – 72):

- Contexto social y ambiental: hace referencia a las acciones que emprenden los docentes para promover la integración entre la familia y la escuela, promover situaciones de inclusión y resolver conflictos de manera pacífica. Adicionalmente, se refiere al cuidado de los entornos naturales y de otras especies.
- Prácticas pedagógicas: Hace referencia a las relaciones socio-pedagógicas entre maestros y estudiantes, al conjunto de componentes de los sistemas de enseñanza y aprendizaje —en cuanto currículo, recursos didácticos y evaluación— y a la producción de conocimiento que hacen los maestros en la escuela —en cuanto a investigación e innovación.

- Bienestar docente: Hace referencia a la integridad física y mental de los profesores, a sus posibilidades de afiliación a su grupo familiar y de colegas, a sus oportunidades de participación en la toma de decisiones respecto a las condiciones de vida profesional y a las oportunidades de participar en actividades de juego o recreación.
- Desarrollo del pensamiento y el aprendizaje del estudiante: Hace referencia a las posibilidades de desarrollo del pensamiento racional y creativo de los estudiantes, del desarrollo de sus disposiciones cognitivas y oportunidades para aprender.
- Desarrollo emocional y social del estudiante: Hace referencia a las posibilidades de desarrollo de la capacidad altruista y de sentir escolarmente estados emocionales agradables o de gozo.
- Bienestar estudiantil: Hace referencia a la integridad corporal de los estudiantes, a sus posibilidades de afiliación social con sus pares, a las oportunidades de participar en la toma de decisiones respecto a las condiciones de vida estudiantil, a sus capacidades de manejar situaciones de incertidumbre y a las oportunidades de participar en actividades de juego o recreación.
- Gobierno escolar: Hace referencia a los modos democráticos de organización escolar y a las características de la dirección en cuanto al liderazgo, talento humano y comunicación.

Cada una de estas dimensiones se analiza desde las siguientes categorías (Parra et al, 2014, p.71-72).

Tabla 6: Dimensiones y categorías de análisis encuesta de necesidades

Dimensiones	Categorías
Contexto social y ambiental	1. Ámbito social
	2. Entorno Ambiental
Prácticas pedagógicas	3. Relaciones socio-pedagógicas
	4. Sistemas de enseñanza y aprendizaje
	5. Producción conocimiento pedagógico
Bienestar docente	6. Integridad
	7. Afiliación
	8. Agenciamiento
	9. Expresión lúdica
Aprendizaje y desarrollo del pensamiento del estudiante	10. Pensamiento Superior
	11. Disposiciones cognitivas
Desarrollo emocional y social del estudiante	12. Altruismo
	13. Estados anímicos de gozo
Bienestar estudiantil	14. Integridad corporal de los estudiantes
	15. Afiliación de los estudiantes
	16. Agenciamiento de los estudiantes
	17. Seguridad anímica
	18. Expresión lúdica de los estudiantes
Gobierno escolar	19. Política organizacional
	20. Dirección Escolar

De tal forma, la encuesta indaga por cada una de estas categorías por medio de un grupo de 50 preguntas que conforman la encuesta virtual que se aplicó en 2013 a docentes de colegios distritales de Bogotá, y que estuvo a disposición de los docentes de las diez Entidades Territoriales objeto de este estudio, en la plataforma del IDEP, por un espacio de cuatro meses, entre los meses de julio y mediados de octubre del 2014, con el fin de consultar directamente sobre sus necesidades de formación. Los datos obtenidos fueron tratados como parte de un muestreo aleatorio. La tasa de respuesta

de los entes varía y en ningún caso fue posible lograr el nivel de participación esperado. Los resultados alcanzados indican que únicamente los datos de cinco entidades son estadísticamente significativos. A continuación se presentan los resultados

Muestra y significancia estadística

La encuesta fue contestada por un total de 2098 docentes de las diez Entidades Territoriales. La participación en cada entidad fue heterogénea y en consecuencia, cinco debieron ser excluidos debido a que no contaron con un número de docentes adecuado para hacer los análisis respectivos. La Tabla 7 resume las tasas de participación por cada 100 docentes, 100 directivos docentes y los tamaños de muestra. Así, por ejemplo, en Girardot por cada 100 docentes contestaron 15, por cada 100 directivos docentes contestaron 34 y en total se obtuvieron 81 respuestas.

Tabla 7: Tamaño de la muestra en cada entidad territorial

Entidad Territorial	Docentes	Directivos Docentes	Muestra
Girardot	14,9	34,4	81
Boyacá	13,4	13,9	1094
San Andrés	9,4	19,4	42
Amazonas	7,4	17,3	64
Santander	6,4	13,0	542
Atlántico	2,7	4,3	118
Tunja	0,7	2,0	16
Nariño	1,4	4,5	132
Medellín	0,1	0,0	8
Soledad	0,1	0,0	1

Usando la estimación de la varianza poblacional, fueron calculados los errores para estimación de las medias. En Tunja, Amazonas, Medellín, Soledad y San Andrés, por sus bajos niveles de respuesta, no fue posible conducir un análisis de necesidades.

La Tabla 8, resume los errores de las entidades que tuvieron mayores tasas de respuesta.

Tabla 8: Cálculo de error de entidades con mayor tasa de respuesta

Entidad Territorial	Mínimo	Máximo	Promedio
Girardot	0,27	0,37	0,33
Boyacá	0,07	0,10	0,08
San Andrés	0,23	0,48	0,40
Santander	0,12	0,15	0,13
Atlántico	0,24	0,32	0,27
Nariño	0,21	0,30	0,25

Esto quiere decir que, por ejemplo, en San Andrés si una media muestral es de 3.0 todo lo puede concluirse sobre la media poblacional es que, con una confianza del 99%, estará entre (2.52, 3.48).

Necesidades percibidas y función objetivo

Para cada entidad territorial, fueron identificadas las categorías que a juicio de los docentes merecen especial atención. Si bien las estimaciones de las medias y los intervalos de confianza varían, las conclusiones generales son similares. La Tabla 9, muestra las categorías asociadas al bienestar docente (colores oscuros representan necesidades de mayor peso).

Tabla 9: Categorías de bienestar docente

Categorías	Entidad Territorial						E.T
	1	2	3	4	5		
Integridad de los docentes						1	Atlántico
Afiliación de los docentes						2	Boyacá
Agenciamiento de los docentes						3	Girardot
Expresión lúdica de los docentes						4	Nariño
						5	Santander

Esto quiere decir que, para las cinco entidades estudiadas, al menos tres de las cuatro categorías de bienestar docente resultan prioritarias en el análisis. En el caso de Atlántico, por ejemplo, integridad, afiliación y expresión lúdica de los docentes están dentro de las 5 categorías con mayor necesidad percibida. Es evidente entonces, la necesidad de una política y un conjunto de programas que den respuesta necesidades de bienestar de los docentes como condición previa a la solución de las necesidades en las demás dimensiones. A esta misma conclusión llegó el estudio conducido en Bogotá durante 2013 (Parra et al, 2014).

Dado que los programas de DPD están pensados para dar respuesta a otros aspectos de la vida escolar, la Figura 1 muestra la clasificación de las categorías, excluyendo las de bienestar docente, en función de la necesidad percibida. Existe un acuerdo en la importancia de abordar temas relacionados con los sistemas de enseñanza y aprendizaje, la producción de conocimiento pedagógico, las disposiciones cognitivas y la seguridad anímica. Así mismo, a juicio de los docentes, el trabajo que se viene adelantando en relaciones socio-pedagógicas y afiliación de los estudiantes, es mayoritariamente satisfactorio.

Figura 1: Clasificación excluyendo la dimensión de Bienestar Docente

Categoría	Entidad Territorial				
	1	2	3	4	5
Ámbito social					
Entorno Ambiental					
Relaciones sociopedagógicas					
Sistemas de enseñanza y aprendizaje					
Producción conocimiento pedagógico					
Pensamiento Superior					
Disposiciones cognitivas					
Altruismo					
Estados anímicos de gozo					
Integridad corporal de los estudiantes					
Afiliación de los estudiantes					
Agenciamiento de los estudiantes					
Seguridad anímica					
Expresión lúdica de los estudiantes					
Política organizacional					
Dirección Escolar					

Finalmente, basándose en las necesidades percibidas, es posible estimar los parámetros de una función objetivo multi-atributo. Esta función objetivo permitirá evaluar programas o políticas orientadas a satisfacer las necesidades en las 20 categorías estudiadas. La Tabla 9 resume los valores obtenidos para cada ente. En Atlántico, por ejemplo, por cada 100 puntos de evaluación de un programa, 8.06 deben concederse por su capacidad en aportar a la producción de conocimiento pedagógico.

Tabla 9: Resumen de las funciones objetivo para las entidades estudiadas

Categoría	Atlántico	Boyacá	Girardot	Nariño	Santander	Bogotá	Promedio
Integridad de los docentes	10,57	10,57	10,47	11,48	12,35	11,55	11,17
Afiliación de los docentes	8,06	11,97	8,29	9,51	12,35	6,37	9,43
Producción conocimiento pedagógico	8,06	9,73	8,29	9,51	9,99	9,14	9,12
Expresión lúdica de los docentes	8,21	8,33	8,29	4,52	8,59	11,55	8,25
Seguridad anímica	8,06	6,41	8,29	9,19	2,77	6,12	6,81
Sistemas de enseñanza y aprendizaje	6,54	6,82	5,63	7,69	7,40	6,70	6,80
Disposiciones cognitivas	5,25	6,41	5,35	5,72	5,87	6,12	5,79
Agenciamiento de los docentes	3,43	6,90	5,92	6,03	6,64	3,16	5,35
Pensamiento Superior	5,25	3,99	4,27	4,52	4,48	6,12	4,77
Estados anímicos de gozo	3,50	5,42	4,27	3,66	3,64	6,12	4,44
Altruismo	4,57	2,76	3,26	4,24	3,64	3,93	3,73
Ámbito social	4,18	2,76	4,34	4,52	3,64	2,35	3,63
Dirección Escolar	2,7	3,37	3,76	3,77	2,22	4,60	3,40
Integridad corporal de los estudiantes	3,50	1,68	4,27	2,91	3,27	2,78	3,07
Expresión lúdica de los estudiantes	3,50	2,76	2,79	2,29	2,52	3,93	2,97
Agenciamiento de los estudiantes	3,95	2,76	2,22	3,66	2,22	2,78	2,93
Entorno Ambiental	4,57	1,95	3,26	1,38	1,85	1,79	2,47
Política organizacional	2,75	1,95	3,26	2,29	2,52	1,79	2,43
Relaciones sociopedagógicas	1,69	1,50	2,79	1,41	1,49	1,79	1,78
Afiliación de los estudiantes	1,64	1,95	0,98	1,69	2,52	1,36	1,69

Tomando como base los resultados de la función objetivo, pueden dividirse las categorías en tres grupos. En el primer grupo (color más oscuro en la Figura 2), están el 20% de las categorías con mayor puntuación asignada; en el segundo, las categorías que ocupan entre el 21% y el 50% y en el tercero, aquellas que están entre el 51% y el 100% (color más claro). De nuevo, puede verse un acuerdo en que la producción de conocimiento pedagógico, integridad de los docentes, su afiliación y su expresión lúdica resultan prioritarias. Solo en Bogotá la afiliación de los docentes es remplazada por los sistemas de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, solo en Nariño la expresión lúdica es remplazada por la seguridad anímica de los estudiantes.

CATEGORÍA	1	2	3	4	5	6
Integridad de los docentes						
Afiliación de los docentes						
Producción conocimiento pedagógico						
Expresión lúdica de los docentes						
Seguridad anímica						
Sistemas de enseñanza y aprendizaje						
Disposiciones cognitivas						
Agenciamiento de los docentes						
Pensamiento Superior						
Estados anímicos de gozo						
Altruismo						
Ambito social						
Dirección Escolar						
Integridad corporal de los estudiantes						
Expresión lúdica de los estudiantes						
Agenciamiento de los estudiantes						
Entorno Ambiental						
Política organizacional						
Relaciones sociopedagógicas						
Afiliación de los estudiantes						

ID	Ente
1	ATLÁNTICO
2	BOYACÁ
3	GIRARDOT
4	NARIÑO
5	SANTANDER
6	BOGOTÁ

Hay también un acuerdo en que, en las últimas 8 categorías, no deberían priorizarse la asignación de recursos. Solo en Bogotá y en Atlántico la dirección escolar y el entorno ambiental, respectivamente, tienen una importancia media. Finalmente, solo en Santander la seguridad anímica de los estudiantes es considerada una prioridad baja. Figura 2: Función Objetivo

4.3 Necesidades de Desarrollo Profesional Docente desde la percepción de los actores educativos consultados

En este apartado se da cuenta de las percepciones de los consultados (docentes, representantes del CTFD, Coordinadores o Directores de Calidad de las SE) con respecto a las necesidades de DPD que consideran más relevantes tanto para su ejercicio profesional como para su propio desarrollo. El análisis de esta información se organizó teniendo en cuenta algunas de las categorías descritas en el punto anterior.

Contexto social y ambiental

En general, en los discursos de los consultados, se evidencia un interés por una formación docente que reconozca, valore y aporte a una mayor comprensión del contexto social y ambiental en que se desarrollan los procesos pedagógicos. De manera particular, en Amazonas, los representantes de comunidades indígenas destacan la importancia de que los docentes cuenten con una formación que además de fundamentarse en la etno-educación propicie la preservación de las lenguas nativas, la multiculturalidad y la interculturalidad; así mismo que aporte a la concientización social sobre la relevancia el contexto amazónico.

... tenemos etno-educadores que no son hablantes de la lengua, entonces se quiere fortalecer esa parte cultural y que el maestro efectivamente se preocupe por conservar ese elemento representativo en la cultura. (Secretaría de Educación de Amazonas).

En Bogotá, Boyacá, Girardot y Medellín, se destaca la necesidad de que los procesos de formación incluyan temas relacionados con ciudadanía y convivencia, formación en valores sociales, formación de las familias para que tengan más herramientas para comprender los procesos evolutivos de sus hijos.

... la educación es una responsabilidad compartida entre el Estado y la familia. Me parece que es fundamental que la Secretaría de Educación entienda algo y es que los maestros no tenemos por qué saberlo todo. Hay campos de trabajo en los cuales el psicólogo debe trabajar unos talleres con los padres de familia porque a nadie le enseñan a ser padre y trabajar en torno a cómo enfrentar el fracaso escolar, cómo educar al hijo en valores de responsabilidad de respeto. Esas escuelas de padres deben estar acompañadas con expertos en trabajo de familia porque uno como docente trata pero son cuestiones aisladas. Por ejemplo, aquí en la institución necesitamos ese apoyo de las familias y estas requieren a su

vez apoyo para que aprendan como educar a sus hijos en ambientes de responsabilidad. (Grupo Focal Docentes, Medellín).

En Atlántico y Soledad, hay un mayor énfasis en el desarrollo de procesos que aporten a la comprensión de las demandas que los contextos sociales y ambientales hacen a los jóvenes. En Nariño, se evidenció una preocupación porque los procesos de formación empiecen a tener en cuenta el nuevo contexto social que debe enfrentar el país y los municipios a propósito de los avances de los acuerdos de paz. Específicamente interesa tener herramientas para aportar a la consolidación de una cultura de paz desde el aula:

Por ejemplo, ahora se está hablando mucho de la paz y sería bueno que nos dijeran cómo podemos volvernos constructores de paz dentro del aula; con estrategias claras, trabajo serio, con seguimiento. Nosotros podemos aportarle mucho a la educación. Si a uno lo forman como debe ser, los resultados van a ser más enriquecedores para todo el mundo y se va a ver esa diferencia. (Grupo Focal Docentes, Pupiales, Nariño).

Prácticas pedagógicas

Para la gran mayoría de los consultados, este es el principal aspecto que debería tenerse en cuenta para el desarrollo de los procesos de formación. Tanto para docentes como para representantes del Comité Territorial de Formación Docente y de las Secretarías de Educación, es fundamental abordar procesos relacionados con sistemas de enseñanza y aprendizaje: profundización disciplinar en las áreas fundamentales, didácticas específicas especialmente en Matemáticas, Ciencias Naturales, Inglés, lectura, escritura, uso pedagógico de TIC. En el caso de Amazonas, lectura y escritura del español como segunda lengua, inglés y portugués. En Medellín, pese a la gran oferta de cursos que tiene en los Laboratorios de Enseñanza, algunos docentes consideran que debería formación en Filosofía y en Ciencias Sociales, por ejemplo. En Nariño y en San Andrés, hay un interés particular por la lectura crítica y lo que ella implica para el trabajo de aula.

Es evidente la necesidad de los docentes de formarse en estrategias didácticas, lo cual es un llamado de alerta para las facultades de educación; al respecto algunos representantes al CTFD, por parte de las facultades de educación, expresan

situaciones que es importante tener en cuenta para comprender algunas de las causas que generan esta insistente solicitud de los docentes:

... disminuyeron las prácticas, los profesores que practicaban no se les tenía en cuenta eso, entonces se debe fundamentar más lo que tiene que ver con la investigación y la práctica. (Representante Universidad del Atlántico al CTFD, Atlántico).

... es un reclamo general y universal dicen ¿y eso cómo se hace? Muy bueno el profesor, pero ¿y eso cómo se lleva a la práctica? ¿Y cómo lo voy hacer con 40 estudiantes? Yo creo que uno no puede estar en cero frente a eso, pero creo que la universidad infortunadamente no tiene respuestas a eso. (Representante Universidad de Antioquia al CTFD, Medellín).

En las entidades de Amazonas, Atlántico, Bogotá, Girardot y Nariño, hay un interés particular por profundizar en la comprensión de la evaluación por competencias y por llevar a cabo procesos de formación que ayuden a establecer relaciones conceptuales y metodológicas entre la evaluación interna (de aula) y la evaluación externa, realizada por medio de las pruebas Saber.

Con respecto a la producción de conocimiento que hacen los maestros en la escuela, los docentes de Medellín, Santander y Tunja expresaron su interés de profundizar en la investigación a nivel de aula.

Bienestar docente

En todas las entidades territoriales hay acuerdo con respecto a este tema, especialmente importante para los docentes puesto que parten de la idea de que su bienestar emocional facilita el ejercicio profesional.

... si hay bienestar, si el docente se siente bien, se va a desempeñar mejor y por lo tanto los estudiantes van a poder disfrutar de la forma de ese bienestar que le dejan los docentes. (Grupo Focal Docentes, Girardot).

Por esto consideran que a nivel de las entidades territoriales y en general del país debería fortalecerse la formación en desarrollo humano, emocionalidad, motivación, crecimiento personal y formación emocional del ser humano.

Nosotros vivimos en una sociedad muy compleja y se necesitan maestros fortalecidos espiritualmente, [...] los programas de formación también deben estar enfocados a la reflexión de la práctica y las posibilidades de desarrollo de la práctica docente. (Secretaría de Educación de Bogotá).

... en el comité sí reconocemos que es una necesidad urgente la formación emocional del ser humano. Entonces tratamos de que los programas por lo menos tengan ese componente de esos. (Representante al CTFD, Bogotá).

No basta con ser un buen profesor solo en el área porque también debe saber aplicar. En la medida en que se desarrolle el ser como maestro, toda la vocación y la relación entre él y sus estudiantes, las cosas van a cambiar. El secretario de educación apuntaba a trabajar con la formación del ser que tiene que ver con líderes transformadores. Es un campo interesante de transformación y desarrollo de competencias, de mirar a la escuela como un espacio de relaciones humanas y tener abierto el reto de transformar y liderar procesos de mejoramiento continuo, ese es el reto. (Representante de Escuelas Normales Superiores al CTFD, Atlántico).

Es importante la dignificación del maestro, el reconocimiento como un ser social, político y un ser responsable de la capacitación de otros, mientras nosotros tengamos maestros que estén a disgusto con lo que hacen, con lo que ganan, con el sitio de trabajo, jesto no va para ningún lado! (Representante al CTFD, Santander).

Desarrollo del pensamiento y el aprendizaje del estudiante

En este caso, se evidencia una preocupación especial en las entidades territoriales de Amazonas, Boyacá, Nariño, Soledad y Tunja por tener una profundización en temas como inclusión, necesidades educativas especiales y ritmos de aprendizaje.

Bienestar estudiantil

A igual que en el caso anterior, con respecto a este asunto también hay total acuerdo entre los consultados, consideran como inaplazable poder realizar procesos de formación que los ayudan a comprender mejor cómo interactuar con los estudiantes, cómo comprender su desarrollo socio-afectivo y como apoyarlo para que tengan más herramientas que le aporten a valorar y hacer respetar su integridad corporal, a tener mayores posibilidades de hacer parte de grupos, a tomar decisiones fundamentadas a manejar situaciones de conflictivas. Consideran que deben formarse en aspectos como: Ley de Infancia y Adolescencia, desarrollo psicológico del niño y el adolescente, manejo de la emocionalidad, entre otros.

Como a nosotros nos tienen para hacer de todo, nos deben capacitar en aspectos psicológicos porque nosotros tenemos salones de 40 niños con diversidades de problemas y no sabemos cómo resolver los problemas de ellos, entonces nos deberían dar una capacitación sobre como guiar al niño. Aquí tenemos que ser árbitros de boxeo, psicólogos, nutricionistas, psiquiatras... (Grupo Focal Docentes, San Andrés).

Por último, se destacan algunas percepciones de los grupos de estudiantes de grados 10º y 11º que fueron consultados en el marco de este estudio, con el fin de recoger sus impresiones sobre aquellos aspectos en los que ellos consideran que se pueden fortalecer los procesos educativos que viven en el día a día. En general, se encuentra que el grupo de estudiantes consultados considera que es necesario que los docentes dispongan de un mayor número de estrategias didácticas en las que ellos sean actores protagonistas; en otras palabras abogan por pedagogías activas, por enfoques didácticos basados en el constructivismo, en el aprendizaje significativo, en la resolución de problemas; enfoques donde realmente ellos pongan en juego sus saberes y a partir de éstos construyan nuevos conceptos.

Es imposible quedarse sentado en una clase toda una hora sin hablar, es físicamente imposible, eso no le da a nadie, ni al adolescente más juicioso, que hace las tareas, eso no le da a ninguna persona, entonces ellos están utilizando el cuento de la autonomía. A mí no me importa que usted sea persona, sino que yo quiero que usted se quede sentado.

Por ejemplo, a mí me gustan las Matemáticas y yo trato de esforzarme, y me esfuerzo por ser buena, pero de todos modos, yo me siento muy incómoda con el profesor que me está dictando la clase porque nos tratan con mucho sarcasmo, me molesta mucho que si van a entrar como con esa grosería, como con ese fastidio... es que yo como estudiante, no tengo que saberlo todo. (Grupo Focal Estudiantes, Medellín).

Capacitar a los docentes para que puedan atender las diferencias entre los estudiantes. Todos no aprendemos a la misma velocidad.

Es importante que nos traten bien. (Grupo Focal Estudiantes, Soledad).

Las clases que realizan los profesores del colegio despiertan mi interés por aprender. Cuando los profesores van a cursos de capacitación, cambian su actitud con nosotros.

Se requiere por ejemplo que se formen los profesores de las áreas de español, matemáticas, química, inglés, sobre todo de sociales, son del tiempo pasado, hablan de historia, mejor dicho para todas las materias. (Grupo Focal Estudiantes, Tunja).

Los profesores tienen muy bien basados los conocimientos en cuanto a la materia que dan pero hay otros profesores, que necesitan cierta capacitación porque se da el caso de que el estudiante le sale adelante al profesor en cuanto conocimiento de su área.

Me parece que la profesora de Investigación ¡Innova! Ella no solo nos tiene en el salón, hace salidas de campo interesantes, despejamos la mente y somos felices, exploramos, somos curiosos en la clase. (Grupo Focal Estudiantes, Nariño).

A nosotros no nos gusta la Educación Física, la de acá; porque no nos hacen nada, el profesor solo nos tira el balón ¡y jueguen! (Grupo Focal Estudiantes, Bogotá).

En mi salón, a la mayoría no les gustan las matemáticas, ese no es mi caso, pero hay

profesores que tampoco buscan la manera. Por decir, si ella no entiende, pues busquemos otra manera, la mayoría van mal pero es porque no le ponen interés, no hay mucho interés, ni por parte del estudiante, ni del docente.

Los debates con el profesor sobre el tema, nos pone a participar a todos, por lo general el profesor es muy centrado en la realidad y no solamente mira el punto de vista de él, sino que se pone en las diferentes perspectivas, uno se va como por la idea de uno. (Grupo Focal Estudiantes, Santander).

Me gusta la clase de Química y Matemáticas porque en esas clases el profesor interactúa con nosotros y tiene ganas de enseñarnos y dejarnos algo, a diferencia de las otras, que me parecen menos interesantes.

Si deberían trabajar más en herramientas para el trabajo en grupo, algunos si saben y otros no, se requiere buscar estrategias para integrar a los estudiantes en el salón. (Grupo Focal Estudiantes, Boyacá).

Yo considero que no hay materias que no nos gusten, sino que a veces como lo decía el compañero, depende de la metodología que lleve el maestro, muchas veces cuando está dando la clase hay momentos donde uno baja la actitud, el interés por la metodología que lleva el maestro, pero que haya una materia como tal que no nos guste ¡no! Casi siempre depende de la metodología o el trabajo del maestro

Es importante que la práctica del docente sea innovadora, que sea creativo, eso despierta en nosotros las ganas de crear algo diferente para llevárselo a los estudiantes. (Grupo Focal Estudiantes, Atlántico).

Me gusta Español, porque la profesora tiene una buena manera de trabajar y todo lo que explica lo entiendo y también Matemáticas, porque el profesor también tiene una manera de expresarse muy didáctica y así aprendemos mucho más.

Los profesores y las profesoras son muy didácticas en ese sentido, y hacen que el cerebro de nosotros vaya fluyendo.

Algunos no les entendemos nada a los profesores y es por la manera en que explican. Ellos explican como si estuvieran con alguien que todo lo que escriben, lo captan enseguida. (Grupo Focal Estudiantes, San Andrés).

Cuando estaba la otra profesora, ella explicaba algunos conceptos y uno le entendía fácilmente, las clases eran dinámicas, los trabajos que dejaba siempre los hacíamos.

Saber métodos de enseñabilidad, porque no sirve vivir en la época de ellos sino adaptarse a nuestra época. (Grupo Focal Estudiantes, Amazonas).

Hay unos [maestros] que les da igual, si uno aprende o no aprende, una vez a alguien le dijeron en el salón a mí me van a pagar, así usted aprenda o no aprenda

Las profesoras de Física y Química, Filosofía y la de Español son como las que le meten modernismo, no lo muestran como solo tablero, ellas la hacen como más práctico para que lo entendamos en evaluaciones, videos, llevándonos a foros es muy diferente. (Grupo Focal Estudiantes, Girardot).

Como se observa, los estudiantes relacionan la práctica de los docentes con su gusto por las diferentes áreas. Hacen diferencias importantes entre docentes cuyas prácticas de aula son dinámicas y aquellos cuyas didácticas no cambian pese al paso del tiempo. Sugieren que estén innovando las estrategias en el aula y reconozcan que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo. Manifiestan el disfrute por la variedad de estrategias metodológicas que les permite disfrutar de ambientes diferentes al salón de clase. Reclaman mayor reconocimiento por los aprendizajes que tienen y que les permitan tener un rol más activo en las clases.

A manera de cierre de este capítulo, se concluye que con respecto al Desarrollo Profesional Docente hay una tendencia a privilegiar dos aspectos: por una parte, desde las políticas de formación se da mayor relevancia a lo relacionado con prácticas pedagógicas centradas en temáticas como bilingüismo, TIC, competencias en las áreas fundamentales; por otra parte, con respecto a los resultados de la encuesta virtual, así como al análisis de las percepciones expresadas en grupos focales, se privilegia lo relacionado con el bienestar docente, así como con las prácticas pedagógicas.

5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

El *Estudio Comparado* realizado arroja importante información sobre la manera como se definen las políticas con respecto a la formación de docentes en ejercicio; así mismo, da cuenta de la forma como algunos de los instrumentos aportan al desarrollo de dichas políticas. De manera particular se focalizó lo relacionado con los programas de formación, destacando las percepciones de un grupo de docentes consultados en las diez entidades territoriales y Bogotá; de igual manera, se identificaron las principales tendencias de Desarrollo Profesional Docente desde lo propuesto por la política de formación, así como desde los programas y desde la necesidades expresadas por los docentes tanto en la interacción directa con ello como por medio de la encuesta virtual. A partir de la información que se ha presentado, se plantean las siguientes conclusiones:

1. Con respecto a las políticas de formación de docentes se concluye que, si bien el Ministerio de Educación Nacional ha ido avanzando en la consolidación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, aún hay discusiones pendientes con respecto a temas centrales, relacionados con la manera cómo se asume al docente como intelectual, al fortalecimiento de la dimensión humana del ser, a las demandas que se hacen al docente con respecto a la formación de estudiantes en contextos marcados por la violencia o por otras circunstancias sociales, entre otros temas, que para algunos de los representantes de ASCOFADE a los Comités Territoriales de Formación Docente de las entidades territoriales consultadas, requieren precisión y un desarrollo conceptual.

2. Por su parte, la definición de la política actual sobre la formación de los docentes en ejercicio busca formar y actualizar en el desarrollo de competencias científicas, competencias digitales y diseño de ambientes virtuales y de aprendizaje, desarrollo de la capacidad investigativa, fortalecimiento de competencias comunicativas y pedagógicas específicamente para los docentes de inglés, lo cual está direccionado con la metas educativas que se ha propuesto el país desde hace varios años.

Siguiendo esta línea de política nacional, las entidades territoriales objeto de estudio siguen esta orientación y, por tanto, sus respectivos planes de desarrollo marcan esta misma pauta que posteriormente es asumida por los Planes Territoriales de Formación Docente. En este sentido, con respecto a una de las hipótesis planteadas en el presente estudio: *Las políticas de formación docente, nacional y de las entidades territoriales, buscan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes*, se concluye que esta se valida en la medida en que como se evidenció en los capítulos 2, 3 y 4, las acciones de política, así como los programas de formación tienen como finalidad la cualificación de los aprendizajes de los estudiantes. Vale mencionar que la valoración de que esto realmente se dé, escapa al alcance del presente estudio.

3. El *Estudio Comparado* realizado analiza algunos instrumentos de política como por ejemplo, los planes de desarrollo, apartado de formación de docentes; comités territoriales de formación docente, planes territoriales de formación de docentes y programas de formación docente. Aunque todas las entidades territoriales asumen los lineamientos de la política de formación docente, orientados desde el MEN, en relación con la conformación del CTFD y elaboración por parte de la Secretaría de Educación de una herramienta de planeación como es el Plan Territorial de Formación Docente, es importante superar el chequeo de la “tarea” y trascender hacia la implementación de lo propuesto en los planes. Se encuentran diferencias en la manera cómo cada uno ha ido ganando espacio.

a. Los Planes Territoriales de Formación de Docentes se consideran importantes para marcar los derroteros de la política y para concretar los programas que se llevarán a cabo. Sin embargo, entidades como Santander y Bogotá, a un año de terminar el periodo de gobierno de las actuales administraciones, no han logrado consolidar un documento al respecto. En otros casos, se encuentra que si bien se tiene el PTFD no se logra concretar en programas de formación específicos o no se le asignan recursos para implementarlos. Así mismo, se identifica que en algunos casos las demandas que se hacen a los docentes en su ejercicio profesional superan en gran medida la capacidad de cualquier profesional.

En la información analizada un tema ausente es el diseño de estrategias de monitoreo y seguimiento a los Planes Territoriales de Formación Docente, las cuales son esenciales para tener datos sobre las fortalezas y las oportunidades de mejoramiento que deben implementarse.

b. El Comité Territorial de Formación Docente, órgano asesor de política, se debate en una permanente tensión: evaluador de propuestas o asesor en la definición de políticas. Esta tensión está latente en la mayoría de entidades territoriales, al punto que pareciera restársele la importancia que debería tener: ser un espacio para debatir, analizar y definir políticas de formación que realmente aporten a la cualificación de los docentes.

c. Los Programas de Formación son el instrumento por excelencia para concretar la política definida a nivel nacional y territorial. Como se observó, buena parte de estos programas no logran superar las 40 horas de formación lo cual lleva a que los docentes no los asuman como un insumo que les aporta a su cualificación; a esto se suman otros asuntos como poca pertinencia con sus necesidades, cuestionamiento sobre la idoneidad de los formadores, exceso de información y un mínimo de formación, entre otros que se señalaron en el capítulo 3. De tal forma, se concluye que este tipo de programas requiere de una fuerte revisión que conduzca a un re-direccionamiento más ajustado a las necesidades de formación expresadas por los docentes.

En este punto se destaca que con respecto a una de las hipótesis planteada en el presente estudio: *Hay desarticulación entre las políticas nacionales y los programas de formación docente que se ofrecen en las entidades territoriales*, se concluye que esta se valida en el sentido de que la valoración que hacen los docentes, así como otros consultados, lleva a afirmar que si bien se hacen esfuerzos porque haya consistencia entre lo propuesto desde la política y lo logrado por medio de los programas, el resultado es que no se logra.

El estudio identificó que una alternativa para solucionar lo anterior es la política y la implementación de programas de formación avanzada, línea que ha sido asumida por tres entidades territoriales de las once analizadas. Se encuentra que este tipo de formación se perfila como una opción más potente que efectivamente puede aportar tanto a la cualificación de los docentes, como a su promoción en el escalafón, aspecto altamente relevante para estos profesionales. Igualmente, la estrategia de que los docentes desarrollen su tesis posgradual sobre un asunto que aporte a la solución de problemas de aula o de la institución educativa en la que se desempeñan, puede tener un efecto positivo en el mejoramiento de los procesos educativos debido a que se podría estar apuntando a asuntos relacionados con la manera como se abordan procesos de aprendizaje desde el aula.

Frente a la hipótesis que plantea que los *programas que se ofrecen no tienen en cuenta las necesidades de formación de los docentes*, es necesario señalar que esta no se puede ni validar ni rechazar en la medida en que los PTFD hacen un importante esfuerzo por identificar estas necesidades y desde las secretarías de educación en la mayoría de las veces se busca que se dé esta sincronía; sin embargo, las necesidades de formación de los docentes son amplias en el sentido de que buscan tener más elementos para salir al paso a las fuertes demandas que tienen en la cotidianidad de su labor profesional.

4. Con respecto a la manera como se asume el Desarrollo Profesional Docente desde la política y los programas se encuentra que hay una tendencia a privilegiar aquellos campos que efectivamente aportan al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes: desarrollo de habilidades pedagógicas y adquisición de conocimiento educativo pedagógico o disciplinares tiene un fuerte peso tanto en la política como en los programas. En este caso, y de acuerdo con lo expuesto en el capítulo 4, se validan las dos hipótesis restantes planteadas para este estudio: *En los programas de formación docente se privilegian las dimensiones del DPD que aportan al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. En los programas de formación*

docente se privilegian contenidos que buscan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en detrimento del DPD.

5. Con respecto a Bogotá D.C, se encuentra que tiene una política de formación de docentes que los ubica como sujetos empoderados, asigna un presupuesto importante para desarrollarla, lleva a cabo programas de formación avanzada y programas de bienestar social y ocupacional. No obstante, al no disponer de instrumentos de política más específicos como el Plan Sectorial de Educación y el Plan Territorial de Formación Docente se dificulta evidenciar si las acciones desarrolladas responden a una planeación sustentada en las necesidades expresadas por los docentes y directivos docentes. Con la ausencia de estos instrumentos es difícil evaluar las metas y los indicadores que permitan evidenciar avances periódicos en los programas de formación docente en el Distrito Capital.

Con respecto a los programas de formación que se adelantan, Bogotá cuenta el diseño de una formación avanzada que posibilita que los docentes accedan a ella sin restricciones de edad, sin que el área de formación seleccionada esté ligada con su área de desempeño en la institución educativa, lo que da mayores posibilidades de que un verdadero desarrollo profesional docente. Así mismo, la red de docentes de formación avanzada que se ha ido consolidando con expertos internacionales es una estrategia que ayudará a tener una mejor comprensión tanto de las problemáticas escolares como de posibles formas de abordar soluciones pertinentes y respetuosas de los contextos escolares, que superen el contexto más próximo del docente, en aras de consolidar contextos académicos más amplios.

Con respecto a los programas de formación continua, la oferta de Bogotá se centra en diplomados y Programas Permanentes de Formación Docente de más de 270 horas con el fin de que se logre profundizar en los campos disciplinares que se oferta. De otra parte, la apuesta por acompañar a los Maestros Noveles en su incorporación al ejercicio docente se perfila como una interesante apuesta por garantizar que estos docentes puedan contar con apoyo para comprender la compleja dinámica institucional

y para llevar a práctica los conocimientos disciplinares y pedagógicos apropiados en las universidades.

Para finalizar estas conclusiones, se plantean varias preguntas sobre el sentido de la formación de los docentes en ejercicio en el actual contexto educativo.

- ¿De qué forma entidades territoriales que además de ser multilingües tienen gran diversidad cultural como los casos de Amazonas, Nariño y San Andrés Islas pueden lograr una formación continua que atienda a las necesidades de formación de los docentes y a la proyección social de sus contextos? ¿Cuál es el compromiso del Estado con entidades como estas y cómo se ve reflejado este compromiso en apoyo financiero para desarrollar programas de formación que aporten a la equidad social?
- ¿Cuál es el papel del Ministerio de Educación Nacional en temas relacionados con el seguimiento y el monitoreo de las políticas territoriales para garantizar que los docentes gocen de su derecho a la actualización y formación? ¿Cómo salirle al paso a situaciones en las que la formación docente se dificulta por falta de voluntad política? ¿Cuál es el papel del Ministerio en estos casos?
- ¿Qué estrategias de capacitación docente podría utilizar el Ministerio, para apoyar aquellas entidades territoriales que durante años, han permanecido en los últimos lugares de los resultados de las pruebas SABER?
- ¿Qué valoración se ha hecho a la manera como se asume la formación de los docentes en ejercicio, a la forma cómo esta se da y a los resultados de los programas de formación, desde el sector educativo: Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación, Facultades de Educación, Escuelas Normales Superiores, Centros de Investigación, Instituciones Educativas?

5.2 Recomendaciones

El análisis realizado en este estudio permite plantear las siguientes recomendaciones que se dirigen a cuatro agentes del sector educativo: i) Instituciones Educativas; ii) Facultades de Educación; iii) Secretarías de Educación; y iv) Ministerio de Educación Nacional.

Instituciones Educativas

- Diseñar de manera participativa el Plan Institucional de Formación Docente, como un resultado del Plan de Mejoramiento Institucional y en articulación con el PEI.
- Construir criterios institucionales para definir la formación que requieren sus docentes.
- Buscar mayor protagonismo en la definición de necesidades de formación.
- Socializar los lineamientos de políticas de formación docente que entregan las Secretarías de Educación a través de los directivos y docentes.
- Disponer espacios y tiempos para socializar la formación que reciben sus docentes.
- Implementar estrategias que ayuden a que los procesos de formación a los que asisten los docentes tengan una aplicación en el trabajo de aula.
- Generar aprendizajes entre pares académicos, dinamizando los conocimientos adquiridos en los procesos de formación entre docentes de las sedes que tiene la institución y entre los niveles educativos (pre-escolar, primaria, secundaria y media).
- Hacer evaluaciones y seguimiento al desarrollo de su propio plan de formación, a fin de identificar qué nuevos requerimientos de formación surgen y qué les ha aportado los procesos de formación realizados.
- Gestionar espacios de participación colectiva a nivel distrital, municipal y departamental, tal con el fin de que sus planteamientos y necesidades de formación sean reconocidas y tenidas en cuenta en el desarrollo de propuestas de formación.

Facultades de Educación

- Hacer mayor conciencia del compromiso social que asumen al realizar procesos de formación de los docentes en ejercicio, lo cual debe verse reflejado en la idoneidad de los profesionales que orientan estos procesos, así como en la pertinencia y calidad de los programas que realizan.
- Proponer líneas de investigación que indaguen por el desarrollo de didácticas específicas en las áreas fundamentales, de modo que en el mediano plazo se pueda contar con propuestas de formación docente que aporten de manera sustancial a las demandas que hacen los contextos educativos.
- Establecer vínculos entre las necesidades de formación que expresan los docentes en ejercicio y la manera cómo se conciben y desarrollan los procesos de formación inicial de los diferentes programas académicos.
- Establecer periodicidad en la representación de sus delegados al CTFD.
- Rediseñar las estrategias metodológicas de los programas de formación docente que ofrecen, estableciendo niveles de complejidad.

Secretarías de Educación

- Reconocer las necesidades de formación de las entidades educativas y articularlas con las políticas de formación propias de la entidad.
- Es fundamental partir de la evaluación del PTFD, de la vigencia anterior, con el objetivo de conocer los avances en su implementación y definir los procesos que continuarían en el desarrollo del siguiente PTFD.
- Se hace necesario también construir herramientas de monitoreo y evaluación que permitan conocer el impacto de los programas desarrollados en los aprendizajes de los estudiantes y en el bienestar de los docentes.
- Si bien es cierto se encuentra en algunas entidades territoriales, criterios establecidos para los docentes que participan en procesos de formación continua, es necesario revisar los niveles de exigencia establecidos y garantizar el cumplimiento de los mismos.

- En el caso de Amazonas buscar mayor coherencia con la cultura de la región, donde se priorice el medio ambiente, la continuidad y fortalecimiento de lineamientos de una política educativa indígena. En Nariño, fortalecer la política para las comunidades Afro-nariñenses y las diferentes etnias de la costa Nariñense. En San Andrés Islas, se evidencia la necesidad de que el Ministerio de Educación priorice en el conocimiento de las lenguas inglés y creole. Así como que las Secretarías de Educación fortalezcan el bilingüismo en entidades territoriales como Girardot, Tunja y Soledad.
- Mayor acercamiento entre las secretarías de educación, universidades e instituciones educativas, para la vinculación de procesos donde no sólo las IES conozcan de las necesidades institucionales, sino que brinden una oferta pertinente para los docentes.
- Dar mayor relevancia al trabajo del CTFD como órgano asesor de política.
- Atender la diversidad cultural con asignación de recursos económicos para el desarrollo de los PTFD.
- Desarrollar estrategias que permitan monitorear y hacer seguimiento a los procesos de formación con el fin de implementar ajustes cuando se requieran y garantizar el cumplimiento de los objetivos.
- Mejorar los canales de comunicación con las instituciones educativas para que conozcan la política territorial.

Ministerio de Educación

- El Ministerio de Educación Nacional entrega los lineamientos de política de formación docente, los difunde a través de los Secretarios de Educación y de los directores de calidad y establece cronogramas para el cumplimiento en el envío de la información desde las Secretarías de Educación, sin embargo, a pesar de que la mayoría de las Secretarías de Educación remiten los Planes de Formación Docente para cumplir con la tarea exigida, en algunas entidades se encuentra que el Plan no se materializa por ausencia de recursos o porque las administraciones no le dan importancia al proceso de formación, por lo anterior

es necesario que el Ministerio haga seguimiento y monitoreo a los procesos de formación de las entidades territoriales.

- Incluir en la canasta educativa la asignación de recursos económicos para la contratación de programas de formación, teniendo en cuenta la particularidad de la región en temas como dispersión de la población, dificultades de acceso, situación geográfica y procesos culturales propios del entorno.
- Caracterizar las entidades territoriales, según las necesidades de formación docente, con el objetivo de diseñar y llevar a la práctica programas de formación pertinentes.
- Garantizar que la conectividad llegue a todas las Instituciones Educativas, para facilitar el desarrollo de programas de formación virtuales.
- Identificar las oportunidades de mejoramiento en aquellas entidades territoriales que no evidencian avances en la implementación de los PTFD y gestionar con las autoridades territoriales competentes el compromiso con la formación docente. Esto para evitar situaciones identificadas en el presente estudio, especialmente, en secretarías de educación con un menor número de IE.
- Mejorar la capacidad técnica de las oficinas de calidad de algunas entidades territoriales, debido a que no cuentan ni con el suficiente personal ni con los recursos para llevar a cabo las funciones que se le asignan.
- Reducir al máximo las formaciones masivas porque estas difícilmente cumplen con la función de actualización docente.
- Promover reuniones periódicas con grupos de representantes de los comités de formación docente del país con el fin de ir consolidando grupos de académicos conocedores del tema que aporten en la definición de lineamientos de política.
- Promover acciones que conduzcan a que los procesos de formación sean: para todos los docentes, permanentes, por niveles de complejidad, pertinentes a las necesidades regionales y a las de los docentes. Requerimientos estos que hacen los docentes de todas las entidades analizadas en el presente estudio.

Bibliografía consultada

- Beca, C.E y Cerri, M. (2014). Políticas Docentes como desafío de Educación para todos más allá del 2015. UNESCO. Disponible en: www.unesco.org/new/.../Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá
- Parra et al. (2013). Evaluación de necesidades de Desarrollo Profesional Docente. 07 Documento IDEP, sin publicar.
- Parra et al. (2014). Maestros: Enseñantes y Aprendices, a lo largo de la vida. Bogotá: IDEP - Magisterio.
- Roth, N. (2002). Políticas Públicas. Formulación, implementación y Evaluación. Aurora: Bogotá.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2012). Plan de Acción 2012 – 2016. Disponible en: www.educacionbogota.edu.co/nuestra-entidad/.../proyectos-de-inversion)
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). Informe de gestión 2013 a corte 31 de diciembre de 2013, Proyecto 894 Maestros empoderados con bienestar y mejor formación. Disponible en: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Inversion/894_INFORME_DE_GESTIÓN_A_31_DE_DICIEMBRE_DE_2013.PDF
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Unesco. (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Chile Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/antecedentes-y-criterios-para-elaboracion-de-politicas-docentes-en-america-latina-y-el-caribe/#.VKMjSRs5DIU>
- Velásquez. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". En Revista Desafíos, Bogotá, Colombia. “
- Vegas, E y Ganimian. (2013). Teoría y evidencia sobre políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo. BID. Documento de trabajo del BID #IDB-WP-438.

Planes de Desarrollo y Planes Territoriales de Formación Docente

- Alcaldía de Medellín. (2012). *Plan de Desarrollo "Medellín un Hogar Para la Vida" 2012 - 2015*. Antioquía, Medellín. Obtenido de http://www.medellin.gov.co/transito/archivos/plan-dllo-sttm/2012-04-30_proyecto_acuerdo.pdf
- Alcaldía de Medellín. (2013). *Decreto No. 0458 de 2013*. Obtenido de Sapiencia, Agencia de Educación Superior de Medellín: <http://www.sapiencia.gov.co/images/documentos/decreto2013.pdf>
- Alcaldía de Soledad. (2012). *Plan de Desarrollo "Soledad nos Necesita a Todos" 2012 - 2015*. Atlántico, Municipio de Soledad. Obtenido de http://www.soledad-atlantico.gov.co/apc-aa-files/36633361366435313139313765643061/PLAN_DE_DESARROLLO_MUNICIPAL_2012_2015__DEF1__1_.pdf
- Alcaldía de Tunja. (2012). *Plan Desarrollo Municipal Tunja Hechos de Verdad 2012 - 2015*. Boyacá, Municipio de Tunja. Obtenido de http://tunja-boyaca.gov.co/apc-aa-files/30306565363361376237353733316534/pdm_acuerdo-municipal-no_0005-del-21jun2012-hv.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 - 2016*. Bogotá D.C. Obtenido de <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>
- Alcaldía Municipal de Girardot. (2012). *Plan de Desarrollo Municipal Girardot Tienen Con Que 2012 - 2015*. Cundinamarca, Girardot. Obtenido de http://www.girardot-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/31653534616662323337623935383430/PLAN_DE_DESARROLLO_GIRARDOT_TIENE_CON_QUE_2012_2015.pdf
- Comité Territorial de Formación Docente Amazonas. (2012). *Plan Territorial de Formación Docente 2012 - 2015*. Secretaría de Educación del Amazonas, Amazonas, Leticia. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Amazonas_julio2013.pdf
- Comité Territorial de Formación Docente Archipiélago de San Andrés. (2012). *Plan Territorial de Formación Docente 2012 – 2015*. Secretaría de Educación de San Andrés, Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, San Andrés Islas. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_san_andres.pdf

- Comité Territorial de Formación Docente Atlántico. (2012). *Plan Territorial de Formación Docente 2012 – 2015*. Secretaría de Educación del Atlántico, Atlántico. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Atlantico_julio2013.pdf
- Comité Territorial de Formación Docente Boyacá. (2014). *Plan Territorial de Formación Docente 2013 – 2015*. Secretaría de Educación de Boyacá, Boyacá. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_boyaca_2014.pdf
- Comité Territorial de Formación Docente Girardot. (2012). *Plan Territorial de Formación Docente 2012 – 2015*. Secretaría de Educación Municipal de Girardot, Cundinamarca, Girardot. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Girardot.pdf
- Comité Territorial de Formación Docente Medellín. (2012). *Plan Territorial de Formación Docente y Directivos Docentes 2012 – 2015*. Secretaría de Educación de Medellín, Antioquía, Medellín. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Medellin_julio2013.pdf
- Comité Territorial de Formación Docente Nariño. (2013). *Plan Territorial de Formación de Docentes de NAriño 2013 – 2015*. Secretaría de Educación Departamental, Nariño, San Juan de Pasto. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Narino.pdf
- Comité Territorial de Formación Docente Santander. (2014). *Plan Territorial de Formación Docente 2012 – 2015*. Secretaría de Educación Departamental, Santander, Bucaramanga.
- Comité Territorial de Formación Docente Soledad. (2012). *Plan Territorial de Formación Docente 2012 – 2015*. Secretaría de Educación Municipal, Atlántico, Soledad. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Soledad.pdf
- Comité Territorial de Formación Docente Tunja. (2012). *Plan Territorial de Formación Docente 2012 – 2015*. Secretaría de Educación Municipal, Boyacá, Tunja. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Tunja.pdf
- Gobenación del Amazonas. (2012). *Plan de Desarrollo Departamento del Amazonas 2012 - 2015*. Amazonas. Obtenido de <http://amazonas.gov.co/apc-aa->

files/62643331626339656663303832303862/PLAN_DESARROLLO_DEPARTAMENTO_DE_AMAZONAS_2012_2015.pdf

Gobernación de Boyacá. (2012). *Plan Departamental de Desarrollo Boyacá Se Atreve 2012 - 2015*. Obtenido de <http://boyaca.gov.co/SecInfraestructura/images/CDGRD/Documentos%20de%20Inter%20C3%A9s/Plan%20Departamental%20de%20Desarrollo%202012%20-%202015%20Boyac%C3%A1%20Se%20Atreve.pdf>

Gobernación de Nariño. (2012). *Plan de Desarrollo Departamental Nariño Mejor 2012 - 2015*. Nariño, San Juan de Pasto. Obtenido de <http://narino.gov.co/files/PlandeDesarrollo/PLANDEDESARROLLONARINOMEJOR2012-2015.pdf>

Gobernación de Santander. (2012). *Plan de Desarrollo Departamental Santander en Serio 2012 - 2015*. Santander, Bucaramanga. Obtenido de <http://santander.gov.co/plan/files/plan.pdf>

Gobernación del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. (2012). *Plan de Desarrollo Departamental 2012 - 2015*. San Andrés Isla. Obtenido de [file:///C:/Users/Sebastian/Downloads/Plan_de_desarrollo_San_Andres_2012-2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sebastian/Downloads/Plan_de_desarrollo_San_Andres_2012-2015%20(1).pdf)

Gobernación del Atlántico. (2012). *Plan de Desarrollo Departamento del Atlántico Más Social Compromiso Social Sobre lo Fundamental 2012- 2015*. Atlántico. Obtenido de file:///C:/Users/Sebastian/Downloads/Plan_de_desarrollo_departamento_Atl%C3%A1ntico.pdf

Gobernación del Atlántico. (2014). *Programa de Formación en Maestrías Para Maestros del Atlántico*. Obtenido de Atlántico.gov: <http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/maestriadef2014.pdf>

Secretaría de Educación del Distrito. (9 de Mayo de 2014). *Preguntas Frecuentes sobre Posgrados para Docentes*. Obtenido de Red Académica Bogotá: <http://www.redacademica.edu.co/formaci%C3%B3n-de-docentes/postgrados-docentes/item/314-preguntas-frecuentes.html>

Anexos

Anexo 1: Actores consultados

Actores entrevistados y encuestados																			
Instituciones educativas						Representantes CTFD													
ET	Municipio	IE	GF Docentes	Estudiantes Encuesta	GF Estudiantes	Coordinadores de Calidad	TOTAL	Universidades	TOTAL	Sindicato	TOTAL	Escuelas Normales	TOTAL	SENA	TOTAL	Otros	TOTAL	TOTAL	
Atlántico	Baranoa	EN Santa Ana	7	50	10	Leovigilda Navarro	1	U. Atlántico: Yaneth Tovar	1		0	Ana Lucia Tatiss	1	Fabiola Elias	1		0	4	
Atlántico	Baranoa	IET Maria Inmaculada Pital de Megua	7	40	8														
Atlántico	Galapa	IET Maria Auxiliadora	7	38	7														
Soledad	Soledad	IET Industrial Maria Auxiliadora	6	40	8	Maria Concepción González	1	U. Simón Bolívar Lourdes Trujol	1		0	0		0		Instituto Tecnológico de Soledad: Yolanda Rodríguez	1	3	
Soledad	Soledad	IE Nuestra Señora de Fátima	5	40	8														
							0	U. Nariño Roberto Ramirez	3	Pedro Leytón	1	0		0		de formular el PLAN Myrian Álvarez	2	6	
Nariño	Pupiales	EN Pio XII	6	40	8			U.Cooperativa Martha Castillo								Representante Anfronariense Jorge García Rincon			
Nariño	Sandoná	IE Sagrado Corazón	6	40	8			UCC Isabel Hernánd											
Amazonas	Leticia	Normal Superior	6	40	7	Silvio Jaime SED	1	U.Nacional Solange Marín	2		0	0		0		Elkin Pérez ACITAM	1	4	
Amazonas	Corregimiento	IE Indígena Maria Auxiliadora	5	30	8			U. Amazonia Álvaro Fernández											
Santander	Mesa de los Santos	IE Mesa de Jéridas	7	40	8	Cecilia Oliveros	1	U Autónoma Bucaramanga Maria Nuria Rodriguez	1	Heriberto Villamizar	1	0		0			0	3	
Santander	Lebrija	IE Mercedes	9	35	8														
Girardot	Girardot	IE Luis A Duque Peña	12	40	6	Oriel Beltrán	1	Universidad de Cundinamarca. Gloria Torres	1	Gelber Lozano	2	0		0		0	4		
Girardot	Girardot	Escuela Normal Maria Auxiliadora	8	40	8					Concepción García									
Medellín	Medellín	I.E.R Santa Helena	5	40	8	Melissa Álvarez SEM	1	U. Antioquia: Carlos A. Soto	1	USDIDEA ASA Maria E Mejía	1	Juan Carlos Zapata	1		0	ASCOFADE- Universidad San B/ventura Sandra Posada	2	6	
Medellín	Loyola	Colegio Loyola para la innovación	4	40	10											Juan Diego Cardona CTFD			
Boyacá	Tibaná	Gustavo Romero Hernández	8	40	9	Aura Yaneth Sayo	2	UPTC. José Francisco Leguizamón	1		0	0		0		0	3		
Boyacá	Tuta	Rio de Piedra	8	40	8	Ciro López													
Tunja	Tunja	Escuela Normal Superior	7	40	0	Ana Isabel Hernández SEM	1	U.Santo Tomás Maria Inés Álvarez	2		0	0		0		0	3		
Tunja	Tunja	IE Gonzalo Suárez Rendón	6	40	8			U. Juan de Castellanos Maria Inés Mora											
Tunja	Tunja	IE Rural del Sur	5	40	7														
San Andrés	San Andres	IE Antonia Santos	5	39	8	Ana Humphries	3		0	Ángela Hortúa	1		0	Melania Francis Sarita Hooker	2		0	6	
San Andrés	San Andres	IE Técnico deptal Natania	6	38	2	Gene Ogiste													
San Andres	San Andres	IE Nuestra Señora de Fátima	5	40	11	Dionicio Brown CTFD													
Bogotá	Bogotá	Campestre Monteverde	5	40	6	Maria Teresa Gutierrez	1	IDEP Paula Alberto Molina	1	ADE Andrés Cubides/	1	Escuela Normal Superior Maria Montessori Maria Cristina Cermelo	1		0	ASCOFADE Rafael Rodríguez	1	5	
Total			17	24	155	950	179		13		14		7		3		7	47	
Total Grupos focales						23	Total Entrevistado y encuestados												1152
Rectores			24																

Anexo 2: Subprogramas y proyectos de formación continua de docentes de los Planes de Desarrollo

Plan de Desarrollo de Bogotá Humana: 2012 - 2015

Subprograma	Proyecto
Fortalecimiento de las Instituciones Educativas con empoderamiento ciudadano, docente y mejoramiento de la gestión sectorial	Formación de excelencia en doctorados, maestrías y especializaciones.

Plan de Desarrollo Atlántico más social, compromiso social sobre lo fundamental 2012 - 2015

Subprograma	Proyecto
Aseguramiento de la calidad y fortalecimiento de la evaluación para la gestión educativa, equidad e inclusión social	Programas y competencias ciudadanas para la transversalidad en el currículo
Mejoramiento de la calidad y pertinencia en primera infancia	Docentes de preescolar capacitados en educación inicial con enfoque diferencial
Transformación de la calidad educativa	Estándares básicos de competencia y didáctica en las áreas de matemáticas y lenguaje
Bienestar, formación y cualificación de directivos docentes, docentes y administrativos	Estudios de postgrado a nivel disciplinar y pedagógico
	Estudios de posgrado
Apropiación y uso de las TIC	Fortalecimiento de competencias digitales
	Uso de TIC para innovar en la educación
Investigación e innovación en el aula	Programa Ondas
	Grupos de investigación articulados a redes de educación superior
Fortalecimiento del desarrollo de competencias en Lenguas extranjeras – Atlántico Bilingüe	Competencias comunicativas y lingüísticas en una lengua extranjera (Inglés)

Plan de Desarrollo Amazonas 2012 - 2015

Subprograma	Proyecto
Educación inicial de calidad para la primera infancia	Formación y cualificación de agentes educativos
Calidad educativa en todos los niveles:	Fortalecimiento de los programas de formación de docentes.
	Redes de investigadores educativos para fomentar una cultura de la investigación la ciencia y la tecnología.
	Incentivos para los mejores docentes y directivos
innovación y pertinencia en educación	Uso de los medios tecnológicos de información y comunicaciones las Tics.
	Procesos investigativos y generación de conocimiento para orientar y potenciar los procesos pedagógicos con uso de TIC.

Plan de Desarrollo Boyacá se atreve 2012 - 2015

Subprograma	Proyecto
Formación de educadores y estímulos	Fortalecer competencias profesionales, mejorar su desempeño y su clima institucional
	Reconocimiento social a los mejores docentes y directivos docentes.
Fortalecimiento de la capacidad investigativa y de innovación	Procesos de investigación e innovación en el aula
Fortalecimiento del desarrollo de competencias en lengua extranjera	Competencias comunicativas en inglés a docentes y estudiantes de las instituciones educativas
Formación de formadores	Formación artística

Plan de Desarrollo Girardot tiene con Qué: 2012 - 2015

Subprograma	Proyecto
Formación docente	Capacitación en diseño de currículos con estándares básicos de competencias.
	Diseño en incorporación de los ejes transversales de derechos humanos, educación ambiental y educación para la sexualidad, diseño e incorporación de los proyectos pedagógicos productivos
	Programa de bilingüismo
	Formación en TIC

Plan de Desarrollo Medellín Un hogar para la Vida: 2012 - 2015

Subprograma	Proyecto
Educación con calidad para mejores oportunidades	Mejorar desempeño profesional de los docentes de inglés
Maestros y maestras para la vida	Desarrollo de competencias del ser, del saber disciplinar y pedagógico y formación avanzada en especializaciones y maestrías.
	Aulas taller (desarrollo humano, lenguaje, matemáticas, ciencias y tecnología y artística) estrategia para la gestión del conocimiento, la innovación pedagógica, la transformación de los ambientes de aprendizaje.
	Investigación de la práctica docente, documentación y sistematización de experiencias significativas y fortalecimiento de redes y comunidades de aprendizaje.

Plan de Desarrollo Nariño Mejor 2012 - 2015

Subprograma	Proyecto
Calidad y pertinencia	Plan de Formación Docente
	Proyecto pedagógico alternativo
Política pública etnoeducativa para poblaciones indígenas y afrodescendientes	Formación docente de población indígena y población Afro-nariñense
Desarrollo y fortalecimiento institucional	Dignificación de la labor docente

Plan de Desarrollo Santander en serio 2012 - 2015:

Subprograma	Proyecto
Transformación para la calidad educativa	Formación situada e incorporación de estrategias de aula
Aseguramiento de la Calidad	Formación por competencias a docentes y directivos docentes
	Formulación de Planes de Mejoramiento Institucional y de aula; diseño de pruebas de evaluación del aprendizaje por competencias
Formación para la ciudadanía	Desarrollo de competencias ciudadanas, pedagógicas y construcción de ambientes democráticos
Formación docentes	Plan departamental de formación docente con pertinencia, con enfoque diferencial y étnico cultural
Bilingüismo	Programas de formación presencial o virtual para el desarrollo de competencias y dominio del idioma inglés

Plan de Desarrollo San Andrés para tejer un mundo más humano y seguro 2012 - 2015

Subprograma	Proyecto
Formación Docentes	Ajustar e implementar el Plan de formación de docentes y directivos docentes
Aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas	Seguimiento a docentes mediante el Entrenamiento Metodológico Continuo (EMC)
Innovación educativa con so de tecnologías de la información y comunicaciones TIC	Certificar a los docentes en el uso de las TIC
	Uso educativo y apropiación de TIC
	Uso responsable de las TIC a través del programa “ <i>En TIC confío</i> ”
Fomento del bilingüismo en el departamento	Implementar la política pública de Bilingüismo

Plan de Desarrollo Soledad: nos necesita a todos 2012 - 2015

Subprograma	Proyecto
Fortalecimiento del Plan de Formación Docente	Uso pedagógico de las TIC
	Desarrollar profesionales de docentes y directivos académicos
	Fortalecimiento de competencias en lengua extranjera para docentes licenciados en inglés

Plan de Desarrollo Tunja hechos de verdad 2012 - 2015

Subprograma	Proyecto
Mejores profesores, mejor educación	Plan de cualificación permanente, pertinente construido colectivamente

Anexo 3: Financiación

Entidad Territorial	Recursos asignados Plan Territorial de Formación Docente	Páginas	Recursos asignados Plan de Desarrollo	Páginas	Nombre del Rubro
Atlántico	No se especifica	n/a	\$907.759.000.000	279	Más Equitativo
Bogotá	No se especifica	n/a	\$214.188.788.550	154	Fortalecimiento de las Instituciones Educativas con empoderamiento ciudadano, docente y mejoramiento de la gestión sectorial
Boyacá	\$12.073.310.687	66 - 73	\$14.550.490.513	305	Educación
Girardot	\$155.000.000	22 - 23	\$607.000.000	381	Mejora de la Calidad
Medellín	\$49.934.041.053	56	\$13.458.000.000	254	Maestros y Maestras para la Vida
Soledad	No se especifica	n/a	\$4.310.000.000	190	Plan de Formación Docente para la Competitividad
Nariño	\$15.132.836.000	77	\$15.833.000.000	233	Sistema de Educación regional Nariñense "S.E.R. Nariñense" Pertinencia y Calidad
Tunja	No se especifica	n/a	\$253.374.788.058	125	Educación
Santander	No se especifica	n/a	\$23.846.000.000	151	Programa calidad y pertinencia educativa. Programa: fortalecimiento de la gestión del sector educativo
San Andrés	No se especifica	n/a	No se especifica	n/a	
Amazonas	\$1.087.000.000	50	No se especifica	n/a	

Anexo 4: Cuadros comparativos análisis Desarrollo Profesional Docente

¿Cuáles son las tendencias de desarrollo profesional docente?

A continuación, se presenta la identificación de las tendencias de Desarrollo Profesional Docente en las entidades territoriales objeto del presente estudio, a partir de la revisión de lo propuesto en los Planes de Territoriales de Formación Docente, los programas de formación docente realizados por las secretarías de educación y algunos de los discursos recogidos por medio de las entrevistas y grupos focales de los actores consultados. Para cada entidad territorial, se presentan tablas que hacen visibles las coincidencias y no coincidencias entre lo que se plantea para cada una de las subcategorías descritas en el capítulo 4.

1. Soledad

Subcategoría Proyección Social

		PTFD	Programas de formación docente SE	Datos trabajo de campo
¿De qué forma los planes territoriales de formación docente atienden las necesidades de la región?	Coincidencia	Modelos Flexibles	Taller de modelos flexibles; Gemmpa, Alexima, Crecer Aprendizajes Básicos, Talleres de metodología Cafam, Taller programa Pava Taller de Transformación Todos a aprender	
¿Hay una atención diferencial según regiones y zonas (urbano y rural)?	No coincidencia a	Plan ambiental integral. Soledad Verde proyección desde una escuela a sus entornos barriales	Propuesta Etno-educación Kusutu	

Frente a esta subcategoría se hace visible que el plan y el programa coinciden frente a la necesidad de formar a los docentes en modelos pedagógicos flexibles; sin embargo, los datos recogidos en campo no permiten saber si se

realizaron este tipo de capacitaciones o si las personas no consideran este eje temático una prioridad. Dentro del Plan de desarrollo se menciona un plan ambiental llamado *Soledad Verde proyección desde una escuela a sus entornos barriales*, este aspecto se encuentra omitido de la planeación de la SED y de los datos de campo; frente a este último sería pertinente revisar cuales fueron las razones por las cuales no se reconoce este plan y porque no se logró materializar esta intención. No se observa con precisión la forma en la que se reconocen las condiciones propias de la región para el planteamiento de propuestas de formación y como estas permiten la proyección social del ejercicio docente.

Subcategoría Transformación Escolar

		PTFD	Programa de formación docente SE	Datos trabajo de campo
<u>Transformación escolar:</u> ¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas)	Coincidencias	Actualización en administración docente y técnicas de gerencia educativa Administración educativa FOSE Emprendimiento Fortalecimiento de los maestros técnicos articulados de la media con el SENA y el ITSA Educación Inclusiva Proyectos Transversales Desarrollo de competencias ciudadanas para población afectada por la violencia	Sistema SIGDE gestión de calidad educativa Taller PEI componente conceptual Taller de caracterización de la cultura del emprendimiento para la media. Taller en derechos humanos y en construcción de la ciudadanía. Articulación de la media con el Instituto tecnológico de soledad. Taller metodología por proyectos SENA Talleres de inclusión Diplomado en Gestión directiva Fortalecimiento proyectos transversales.	
	No coincidencias	Proyecto Piloto de educación para el ejercicio de los derechos humanos Resiliencia y pedagogía del éxito		

Frente a esta subcategoría para el caso de Soledad se encuentran coincidencias frente las propuestas del Plan Territorial y la planeación de la SED en lo relacionado con la transformación escolar; se observa que las dos propuestas plantean que es necesaria la formación en derechos humanos y competencias ciudadanas; la formación en administración de los directivos docentes, la formación en la cultura del emprendimiento, así como plantear capacitaciones donde se logre la articulación de la media con el SENA y el Instituto Técnico Industrial de Soledad. El Plan territorial menciona una propuesta de formación en resiliencia y pedagogía que no aparece en los planteamientos de la SED. Y es de notar que en los discursos de los entrevistados no se hizo visible en qué medida estas propuestas de formación transforman la escuela. Lo anterior muestra que hay coincidencias cuando se revisan los documentos escritos pero que se desconoce la forma en la que estos ideales son asumidos y proyectados por los diferentes actores en su cotidianidad.

Subcategoría Carrera Docente

		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
Carrera docente. ¿Cómo se asocian las políticas y los programas de desarrollo profesional docente con los sistemas de carrera docente? (metas educativas / carrera docente) Aquí se contempla la profesionalización del docente	Coincidencias	El diagnostico expresado en este documento muestra que las necesidades de formación frente al desarrollo profesional docente se deberían encaminar a destinar recursos, estímulos y financiamiento a nivel docente y estudiantil		La dirección de calidad también afirma que: Se intenta hacer diplomados de 120 horas y que se les dan certificados y créditos. Se espera repartir 30 maestrías dirigidas a los maestros más sobresalientes del mismo modo El gobernador regalo 8 maestrías para ir a estados unidos en Arizona La Universidad Simón Bolívar plantea que los docentes sólo trabajan por los créditos y el dinero y no se evidencia que no tienen interés pero enfatizan en que los docentes nuevos tienen mayor disposición.
	No coincidencia		Se observa que la mayoría de propuestas de formación son talleres y cuatro diplomados. No se explicita incidencia sobre la carrera docente	

Frente a esta subcategoría se observa que el PTFD explicita que se deberían establecer incentivos y financiamiento para que los docentes se cualifiquen y algunos de los entrevistados afirman que se intenta hacer, pero que hay una preocupación porque los docentes solo se movilizan por este tipo de incentivos. La SEM no explicita que tipo de incentivos se promueven para desarrollar su propuesta.

Subcategoría Desarrollo de Actitudes Profesionales Docentes

		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades actitudes profesionales del maestro (vocación y profesión)?	COINCIDENCIAS	Escuelas saludables Protocolos de apoyo psicosocial Escuelas de padres Formación en valores sentido de pertenencia y compromiso laboral	Estrategias sana convivencia Taller de socialización de estrategia ZOE Zona de orientación escolar Foro INCI Prevención del suicidio	La Universidad Simón Bolívar plantea que es necesario que los docentes aporten en su proceso de formación y valoren la inversión que se hace en dichos procesos.

Frente a esta subcategoría se observa una preocupación en el Plan de desarrollo y en el Programa de la SED por afectar positivamente las actitudes de los docentes con las diferentes propuestas relacionadas con la orientación escolar y las escuelas de padres; el Programa de formación territorial y una de las entidades entrevistadas comparten una preocupación por formación en valores, sentido de pertenencia y compromiso laboral y uno de los miembros de las entidades entrevistadas afirma que es necesario que los docentes cambien su actitud frente a la formación y no se establezca esa relación de dependencia frente a los estímulos y formación. Los documentos y la ausencia de narrativas claras al respecto permiten afirmar que es necesario reflexionar con mayor detalle la relación que existe entre la formación docente y las actitudes vocación y ejercicio de su profesión.

Subcategoría Desarrollo de Habilidades y Conocimientos

		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias profesionales) del maestro?	Coincidencias	Bilingüismo Fortalecimiento en las TICS Competencias básicas En diferentes áreas Evaluación por competencias Evaluación a la luz del decreto 1290 Primera infancia; taller programa preescolar escolarizado Lectoescritura práctica y eficiente Estrategias pedagógicas	Programa nacional de bilingüismo Diplomado en TICS Estándares básicos en matemáticas y lenguaje Evaluación del aprendizajes: 1290, resultados de pruebas saber Atención a la primera infancia Didácticas específicas filosofía Diplomado audiovisuales y radio	La directora de calidad afirma que se han hecho análisis de los resultados de las pruebas saber y que los planes autoformación resultan de allí
	No coincidencias	Historia Hoy Expedición Botánica siglo XXI		

La comparación entre estos tres elementos pone en relieve que el Plan territorial y el Programa planteado por las SEM coinciden en que las habilidades que se espera que se desarrollen en los docentes con la formación estén enfocadas prioritariamente a: evaluación por competencias, estándares básicos, bilingüismo, didácticas de algunas disciplinas y atención a la primera infancia. Las narrativas de los entrevistados no permiten ver que tanto los han afectado estos ideales, la directora de calidad que las propuestas de formación son el resultado de analizar los resultados de las pruebas saber. En el Plan territorial se mencionan dos temáticas adicionales: Historia Hoy y Expedición Botánica siglo XXI, y en el

Programa de la SEM ni en el trabajo de campo se hace alusión a estos dos aspectos. La realización de la comparación permite afirmar que los énfasis de formación en entidad territorial están sobre formación en TIC, competencias y evaluación por competencias, sería importante preguntarse si se están omitiendo o desconociendo otro tipo de habilidades que favorecerían el desarrollo de habilidades en los docentes acordes con las necesidades de la región.

Subcategoría Investigación e Innovación

		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician la producción de conocimiento pedagógico a partir de la investigación e innovación educativa? (metas educativas /investigación e innovación)	Coincidencias	Taller Ondas Atlántico – Colciencias Estudiantes investigadores	Taller Ondas Atlántico Colciencias Taller capacitación grupo Merani Grupos juveniles creativos	La información recolectada no permite lanzar ninguna afirmación contundente frente a este eje.
	No coincidencias	Diplomado investigación en el aula Redes de Aprendizaje		

Frente a esta categoría se puede afirmar que existen coincidencias entre lo que plantea el Plan de desarrollo y el Programa de la SED, incorporación del programa ondas de Colciencias y la formación de jóvenes investigadores. Sin embargo, en el Plan se plantea un diplomado en investigación en el aula y la conformación de redes de aprendizaje y estos dos aspectos no se retoman en el documento de la SED. La información recolectada en el trabajo de campo no permite afirmar ninguna idea al respecto, sería necesario revisar que tanto están impactando estas propuestas las instituciones y sus actores y realizar una documentación más rigurosa que permitiese a partir de las narrativas y los productos de los procesos de formación identificar el impacto de las políticas sobre la construcción de conocimiento.

Subcategoría Evaluación de Desempeño Docente

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿Cómo se relacionan las políticas y programas de desarrollo profesional docente con las evaluaciones de desempeño docente? (evaluación desempeños)	Coincidencias	Cultura de la Legalidad	Diplomado cultura de la legalidad Decreto 1278 de 2000	La dirección de calidad afirma que todos los docentes del 1278 han ganado la evaluación
	No coincidencias		Decreto 1272 2002 Evaluación de los docentes por competencias	Los docentes afirman que la evaluación es a nivel comportamental, pedagógico y disciplinar y que ellos sienten que es necesario permanecer más actualizados frente a uso de herramientas pedagógicas porque ellos sienten que las generaciones han cambiado y no logran responder con las nuevas demandas

Se observan coincidencias frente en el Plan territorial y el Programa de la SEM relacionada con la cultura de la legalidad; también se observan coincidencias entre el Programa de la SEM y afirmaciones de la dirección de calidad frente al decreto 1278; Se quiere formar a los docentes en esta temática y el equipo de calidad afirma que los docentes que se rigen por este decreto pasaron la evaluación de desempeño. Frente al tema de la evaluación algunos docentes afirman que es necesario recibir formación continua en herramientas pedagógicas porque se sienten desactualizados. Es importante resaltar que esta es una de las pocas regionales que expresa en su Plan y Programa preocupación por formar a sus docentes en este aspecto.

2. Amazonas

Subcategoría Proyección Social

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿De qué forma los planes territoriales de formación docente atienden las necesidades de la región? ¿Hay una atención diferencial según regiones y zonas (urbanas y rurales)?	Coincidencias	ETNOEDUCACION Fortalecimiento de la lengua materna. Participación comunitaria en la construcción de los PEC	Tradición oral escritura digital TIKUNA,	
	No coincidencia	Propuestas educativas con mayor sentido para la vida de las personas, las comunidades y la región. Re-significación de los PEC y PEI		

Se observa en el Plan Territorial una clara preocupación por el reconocimiento de las características propias de la comunidad, coincide con el Programa de la SED en que se propone una formación en tradición oral; los discursos de los entrevistados no hacen evidente con claridad la forma en la que estos planes de formación les permite hacer una atención diferencial; los documentos lo expresan pero no se retoma en los discursos.

Subcategoría Transformación Escolar

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas)	Coincidencias	Proyectos transversales Inclusión escolar	Articulación de los proyectos pedagógicos transversales Taller de inclusión de estudiantes con discapacidad visual	Ajedrez en el aula
	No coincidencias	Rol de liderazgo, conocimiento y aplicación de los componentes de gestión y direccionamiento estratégico, normatividad educativa, gerencia de proyectos,		

Se observa en esta subcategoría que existen coincidencias frente a lo que podría aportar en la transformación escolar y enfatizan puntualmente en el plan y el programa de la SED en que se deben encaminar acciones frente a los proyectos transversales y la inclusión educativa. El Plan enfatiza en la formación del directivo docente en diferentes frentes pero el Programa de la SED no incluye en su lista de temáticas ninguna encaminada a fortalecer este aspecto. El trabajo de campo no ofrece ninguna afirmación que pueda servir de criterio de comparación. Sería importante que tanto el Plan territorial como el Programa de la SED revisaran si es necesario incorporar otras temáticas a la formación, que dinamicen la transformación escolar.

Subcategoría Carrera Docente

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿Cómo se asocian las políticas y los programas de desarrollo profesional docente con los sistemas de carrera docente? (metas educativas / carrera docente) Aquí se contempla la profesionalización del docente	Coincidencias	Se menciona la realización de talleres, diplomados y convenios. El presente plan contempla la formación permanente Los cursos son financiados por la Secretaría de Educación y pueden o no ser orientados al reconocimiento de créditos para ascenso en el escalafón docente		La Universidad del Amazonas expresa que las propuestas de formación que no tienen créditos no se convierten en objeto de interés de los docentes.
	No coincidencias			El representante de las comunidades indígenas afirma que los docentes se han venido capacitando por sus propios medios “por sus propios medios buscan formas para seguir formándose como el SENA.

La comparación permite identificar que el Plan expresa algunas afirmaciones frente a la carrera docente hablan de la realización de diplomados, talleres, especializaciones afirmando que pueden o no estar supeditados a créditos y ascenso al escalafón docente. En la información recolectada por los miembros de la universidad representantes ante el equipo de calidad expresan que cuando los programas de formación no se acompañan de incentivos no resultan atractivos para los docentes; por su parte el representante de los indígenas afirma que la ausencia de estímulos ha provocado que los docentes deban formarse por su cuenta. Es necesario que los documentos y las propuestas que se hagan expresen con claridad la forma en la que la realización de estas propuestas afecta la profesionalización docente y su carrera

Subcategoría Desarrollo de Actitudes Profesionales Docentes

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades actitudes profesionales del maestro (vocación y profesión)?	Coincidencias	Procesos de formación al docente como agente transformador de una realidad: Ética docente, liderazgo, actitud frente al cambio, autocrítica, mediación y comunicación. Respeto por la vida Sana, convivencia y el ejercicio de los derechos humanos y la democracia.	No se hace visible dentro de las temáticas propuestas por esta Secretaria una preocupación directa sobre las actitudes de los estudiantes	Un docente expresa que en la semana institucional se abordará una temática relacionada con “la ética del maestro desde una visión transformadora”
	No coincidencias			Un docente expresa que es necesario que se les brinde capacitación “que dignifique ese proceso de cualificación” Los estudiantes manifiesta que los docentes deben movilizarse por voluntad y vocación y no por una nota o el sueldo. La Universidad Nacional manifiesta que falta deseo y que la oferta de trabajo es muy baja.

Frente a esta subcategoría se puede afirmar que en el Plan territorial se explicita una preocupación con por la formación del docente en aspectos referentes a su actitud y su relación con ambientes de comunicación; uno de los reportes de un docente expresa que en la semana institucional se hablará sobre la ética del maestro; por su parte en el Programa de la SED este tema está omitido; de manera adicional los docentes expresan que es necesario que los procesos de formación estén relacionados con la dignificación del maestro. Finalmente algunas de las apreciaciones de los estudiantes se encaminan a afirmar que es necesario que el docente emprenda sus acciones por voluntad y no por las notas o el salario. La dispersión en la información pone en relieve que es necesario que las preocupaciones expresadas en el Plan territorial se proyecten en el Programa planteado por la SED y de este modo se lograrían materializar los ideales y las preocupaciones de los diferentes actores. Los procesos de formación docente deberían afectar prioritariamente sus actitudes para que esto se proyecte en los otros actores y en particular en sus prácticas de aula.

Subcategoría Desarrollo de Habilidades y Conocimientos Docente

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias profesionales) del maestro?	Coincidencias	Lineamientos curriculares Planeación Evaluación del aprendizaje por competencias Didáctica de las áreas TICS Desarrollo del pensamiento lógico matemático Bilingüismo (portugués e inglés), lengua materna	Diseño curricular por competencias y desarrollo del pensamiento Evaluación por competencias Diplomado en geografía ecología y ambientes de la amazonia colombiana Lectura y escritura Diseño de proyectos de aula en las ciencias sociales Didáctica de las matemáticas Didáctica de la lectura y la escritura Incorporación de las TIC Desarrollo del pensamiento lógico matemático Métodos de enseñanza del inglés	La Secretaria manifiesta que en énfasis se ha realizado sobre: Manejo de estándares, Evaluación por competencias, Plan de estudios Plan de aula
	No coincidencias	Neuropedagogía Neurociencia Estimulación temprana, Desarrollo de la inteligencia Enfoques pedagógicos		

Frente a esta categoría es importante reconocer que el documento del Plan y el Programa de la SED coinciden en muchas de las expectativas frente a las habilidades que se esperan desarrollar en los docentes en sus competencias: capacidad para elaborar y pensar sobre la estructura curricular, sobre la evaluación por competencias, el papel de las TIC, el bilingüismo reconociendo las lenguas nativas, el portugués y el inglés y algunas didácticas específicas. El plan territorial establece algunos ejes que no se hacen visibles en el programa: neuro-pedagogía, neurociencia y estimulación temprana entre otros; sería importante identificar las razones que motivaron a la región a proponerlas como ejes centrales

de la formación, precisar porque se omitieron del Programa de la SED y determinar la pertinencia de las mismas frente a las prioridades del contexto. Los discursos recogidos en el trabajo de campo no permiten enriquecer esta subcategoría pues no existen afirmaciones contundentes que permitan reconocer que tanto inciden dichas capacitaciones en sus procesos de formación.

Subcategoría Investigación e Innovación

En esta subcategoría se observa que el documento del PTFD para esta región explicita tres frentes desde los cuales se podría estar aportando en el desarrollo profesional docente desde la perspectiva investigativa y son: 1) Incorporar procesos de formación docente en torno a procesos de pensamiento científico y tecnológico; 2) metodologías de investigación en el aula; 3) Promoción y apoyo a las experiencias significativas y 4) a la construcción de redes pedagógicas; dichas preocupaciones no se hacen explícitas con contundencia en la propuesta temática de la SED y están ausentes de los discursos de los entrevistados en el trabajo de campo. Se haría necesario verificar cuales razones llevan a la secretaria a retirarlas de su propuesta y el nivel de prioridad que tendría este eje en la formación de docentes y en su desarrollo profesional; considerante que diferentes teorías enuncia que el camino para transformar diferentes procesos es considerando al maestro como un investigador.

Subcategoría Evaluación Desempeño Docente

Nuevamente en esta subcategoría se observa que el único planteamiento proviene del Plan territorial los otros dos ejes de comparación no tienen elementos que favorezcan la discusión. Este documento presenta una afirmación general donde se expresa que se pretende generar una cultura de la evaluación que va desde la evaluación de aprendizajes y la evaluación institucional hasta la evaluación de desempeño docente. Sería importante que el documento fuese más explícito frente a lo que se entiende por cultura de la evaluación y con mayor precisión definiera criterios frente a la relación que existe entre los programas de formación docente, el desarrollo profesional docente y la evaluación de desempeño ¿qué acciones emprender para que los docentes y los miembros de la institución en general la perciban como una opción de crecimiento?; ¿qué tipo de propuestas de formación favorecerían procesos reflexivos y comprensivos frente a la misma?

3. Boyacá

Subcategoría Proyección Social

Frente a interrogante que moviliza esta subcategoría ¿De qué forma los planes territoriales de formación docente atienden las necesidades de la región? ¿Hay una atención diferencial según regiones y zonas (urbanas y rurales)? Se encuentra que el PTFD no se expresa con contundencia de que forma la propuesta se ajusta y responden a las necesidades particular la región en la que se encuentra inscrita; de igual manera se presenta en el Programa de formación elaborado por la SED y finalmente los discursos de los entrevistados no permiten entrever de qué manera las temáticas de formación favorecen su desarrollo profesional frente a lo que implica su comprensión de la región y la proyección de su ejercicio profesional. Un aspecto que podría mencionarse en esta categoría es que en el Plan territorial se habla de la formación en la didáctica GEEMPA y en modelos flexibles y en el programa se menciona la formación en el Modelo Todos a Aprender es posible que la apropiación de este tipo de propuestas se relacione con algunas particularidades de la región pero no se establece en ningún apartado de los documentos. Sería importante dimensionar el diagnóstico que se presenta el Plan territorial y establecer cuáles de las prioridades allí detectadas corresponden a necesidades particulares de la región.

Subcategoría Transformación Escolar

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas)	Coinciden	Formulación, implementación y seguimiento de los planes de mejoramiento institucional Gestión Escolar para directivos Docentes	Competencias tecnológicas a directivos docentes Capacitación a coordinadores y docentes líderes sobre el plan de estudios y competencias.	Los estudiantes entrevistados manifiestan que cuando los docentes asisten a capacitaciones mejoran sus prácticas de aula.
	No coinciden	Formación de docentes en el modelo pos-constructivista Plan de atención a población en condición de emergencia	Proyecto transversal seguridad vial Capacitación a IE con especialidad contable y empresaria Lengua de señas y herramientas tiflológicas Proyecto comunidad de aprendizaje para la educación y acción ambiental Taller socialización SENA CEDEAGRO	

Frente a esta categoría que se pregunta por la forma en la que las propuestas de formación docente enriquecen y mejoran las dinámicas escolares se encuentran coincidencias en el Plan territorial y el Programa que formula la SED en aspectos relacionados con los planes de mejoramiento y la formación de directivos docentes. Frente a las no coincidencias se encuentra que el plan territorial plantea formación en modelo post-constructivista y en atención a población en condición de emergencia y el Programa elaborado por la SED plantea que se debe enfatizar en formación en el proyecto transversal seguridad vial, Capacitación a Instituciones Educativas con especialidad contable y empresarial, lengua de señas y herramientas tiflológicas; Proyecto comunidad de aprendizaje para la educación y acción ambiental y Taller socialización SENA CEDEAGRO. Como se observa existe una diversidad de temas que sería importante preciar a cuales de los ejes propuestos por el Plan territorial están respondiendo y unificar criterios. Algunos de los comentarios recogidos en el trabajo de campo frente a esta categoría fueron planteados por los estudiantes quienes afirman que algunos de sus docentes mejoran sus prácticas cuando asisten a propuestas de formación.

Subcategoría Carrera Docente

Frente a esta subcategoría la información revisada y el trabajo de campo no permiten lanzar afirmaciones contundentes; el plan de desarrollo y el programa propuesto por la SED no explicitan una preocupación específica por la relación entre los programas de formación y la forma en la que estos podrían aportar en la profesionalización docente y a su carrera como docente. Algunas apreciaciones recogidas de los docentes entrevistados mencionan que la SED ofrece programas de maestría pero que no se materializan y finalmente no se hacen; un delegado de la universidad UPT del equipo de calidad afirma que la mejor forma de movilizar a los docentes es cuando se cuenta con la mediación de la SED.

Subcategoría Desarrollo de Actitudes Profesionales Docentes

Revisando los documentos PTFD, el programa de formación docente y los datos del trabajo de campo no se encuentra con precisión una preocupación por la forma en la que las propuestas de formación desarrollan actitudes profesionales en los docentes. Este aspecto merece una revisión más detallada pues las actitudes profesionales son las que inicialmente se proyectarían los logros de los docentes.

Subcategoría Desarrollo de Habilidades y Conocimientos Docentes

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias profesionales) del maestro?	Coincidencias	Aprendizaje de plataforma virtual MOODLE Bilingüismo Uso de material bibliográfico y audiovisual Inmersión total en inglés para secundaria Inducción al bilingüismo para docentes de preescolar y primaria	Encuentro experiencias significativas en robótica y tecnología Capacitación docentes área de matemáticas.	Uno de los docentes manifiesta que todas las capacitaciones a las que ha asistido sobre la inmersión de inglés le parecieron muy buenas pero manifiesta que no lo ha podido implementar porque ahora es profesor de lengua castellana. Los estudiantes manifiestan que algunos docentes de matemáticas han cambiado sus formas de dar la clase.
	No coincidencias		Talleres de formación en comunidades de aprendizaje Capacitación docentes área de sociales, y filosofía, Congreso en ciencias sociales	

Frente a esta categoría se puede afirmar que el Plan Territorial y el Programa elaborado con la SED coinciden en expresar una preocupación sobre la formación en TICS; El Plan territorial manifiesta un marcado énfasis sobre el desarrollo de habilidades para el manejo de la segunda lengua y uno de los docentes entrevistados expresan que los valora como pertinentes y de buena calidad; así mismo en el programa de formación elaborado por la SED se expresa que se brindó formación a los docentes del área de matemáticas y esta información se reafirma en las apreciaciones de un estudiante que expresa que después de la capacitación su profesor ha cambiado su forma de realizar la clase. El programa de formación de la SED menciona campos de formación en comunidades de aprendizaje, sociales, y filosofía y este aspecto no se describe en el plan territorial ni en los discursos de los entrevistados en las regiones.

Subcategoría Investigación e Innovación

¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician la producción de conocimiento pedagógico a partir de la investigación e innovación educativa? El Plan territorial de formación docente plantea una preocupación por la conformación de Clubes y Comité institucionales en ciencia, tecnología y arte y la creación de un centro de Investigación y redes de docentes, sin embargo en el programa de la SED no se establecen propuestas de formación en concordancia con el plan territorial y las entrevistas realizadas a los diferentes actores tampoco permiten visibilizar la forma en la que la investigación y la innovación favorece la formación docente y la construcción de conocimiento.

Subcategoría Evaluación de Desempeño

En esta subcategoría para esta región se identifica que en el plan de formación y el programa de la SED no se describe ningún aspecto que exprese una preocupación por la evaluación de desempeño; algunos docentes se muestran desanimados frente a la evaluación docente y no encuentran una estrecha relación entre la formación y la evaluación de desempeño. Otros manifiestan que el tema de las pruebas saber afecta su evaluación de desempeño y que esta es una de las razones por las cuales su preocupación se centra en el avanzar en contenidos.

4. San Andrés Islas

Subcategoría Proyección Social

		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿De qué forma los planes territoriales de formación docente atienden las necesidades de la región? ¿Hay una atención diferencial según regiones y zonas (urbanas y rurales)?	Coincidencias	Bilingüismo Articulación SENA Y EL MEN Inmersión de inglés con familias nativas	Taller de inglés para docentes monolingües en español.	Un representante del sindicato y algunos de los docentes entrevistados consideran necesaria la formación de los docentes en el tema del bilingüismo por las condiciones del contexto.

En esta categoría se observa que tanto el PTFD de formación docente como el programa de formación elaborado por la SED y expresan una preocupación por la formación en bilingüismo como una necesidad del contexto en el que se encuentran la región; lo anterior se corrobora en las apreciaciones del representante del sindicato. De este modo la formación de docentes parte del reconocimiento de las necesidades del contexto y se proyecta en la sociedad.

Subcategoría Transformación Escolar

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento	Coincidencias			

escolar? (metas educativas)	No coincidencias	Gestión escolar Educación técnica: vocación productiva relacionada con el entorno	Taller en deontología para fortalecer en los docentes la ética del educador convivencia tolerancia, responsabilidad y democracia. Capacitación a los miembros de comité de Prevención de desastres	Algunos docentes opinan que es necesario trabajar con mayor énfasis sobre los docentes para que estos modifiquen sus prácticas de aula.
-----------------------------	------------------	--	---	---

En esta subcategoría no se encuentran coincidencias, el PTFD plantea que la transformación escolar se promueve mediante programas de formación encaminados a la gestión escolar y educación técnica; el programa diseñado por la SED considera que se debe enfatizar en la formación deontológica y en la capacitación en los modelos transversales y las narrativas recogidas afirman que es necesario enfatizar en la modificación de las prácticas de aula de los docentes para que de esta forma se logre una verdadera transformación escolar. Sería importante identificar en el diagnóstico realizado sobre las necesidades de formación que se convertirían en reales posibilidades para la transformación escolar.

Subcategoría Carrera Docente

A igual que la regional Boyacá los documentos revisados no expresan con precisión la forma como se asocian las políticas y los programas de desarrollo profesional docente con los sistemas de carrera docente; no se describe como aportan estas propuestas en la construcción del sujeto maestro y en su profesionalización. En los discursos del secretario de calidad se plantea una crítica a las políticas de formación docente establecidas por el MEN.

Subcategoría Desarrollo de Actitudes Profesionales Docentes

Frente a esta categoría nuevamente en el plan de desarrollo y el programa de la SED no expresa con claridad como estos programas de formación docente propician el desarrollo de habilidades y actitudes profesionales; en las narrativas el secretario técnico de calidad expresa que ellos se preocupan por el desarrollo humano del sujeto pero que no hay recursos; afirma que los programas de formación deberían reconocer al docente como sujeto de cambio y cuestiona que la mayoría de programas se dirigen a las áreas específicas y olvidan el ser humano y la directora del sindicato, afirma que los problemas emocionales se han incrementado en los docentes por los horarios y la carga laboral. Es necesario que el

plan territorial y el programa de formación de la SED sean sometidos a reflexión para que se exalte con más contundencia la relación existente entre la formación docente y su incidencia en las actitudes esta reflexión podría afectar la toma de decisiones frente a la elección de propuestas de formación.

Subcategoría Desarrollo de Habilidades y Conocimientos Docente

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias profesionales) del maestro?	Coincidencias	Competencias Pedagógicas Uso de las TICS y competencias pedagógicas Actualización académica en las diferentes áreas del conocimiento a través de maestrías y doctorados.	Diplomado en uso y apropiación de las TICS Taller disciplinar en física, química, biología, ciencias sociales y filosofía Formación pedagógica de los docentes de primero a cuarto de primaria	La representante del SENA considera que es necesario continuar trabajando en el desarrollo de habilidades tecnológicas El secretario técnico de calidad afirma que es necesario formar a los docentes de un sus áreas de conocimiento. La secretaria de educación considera que los frente de formación deberían enfatizar en: <ul style="list-style-type: none"> - Manejo disciplinar - Y estrategias de enseñanza Algunos docentes afirma que han recibido formación en ciencias naturales, en TICS en las tabletas del MEN
	No coincidencias	Cultura de la evaluación: metodologías y seguimiento a la evaluación		

En esta categoría se observan coincidencias entre el Plan territorial, el programa de la SED y los discursos de los entrevistados frente a las necesidades de formación en TICS y en didácticas específicas. Estas similitudes podrían ser un indicador de la existencia de acuerdos en la planeación, el diseño y la ejecución.

Subcategoría Investigación e Innovación

¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician la producción de conocimiento pedagógico a partir de la investigación e innovación educativa? El Plan territorial de formación docente plantea la necesidad de realizar Investigación en el aula; propiciar la interacción entre los docentes de las IE y pares a nivel regional y nacional; en el programa de la SED no se establecen propuestas de formación en concordancia con el plan territorial y las entrevistas realizadas a los diferentes actores tampoco visibilizan la forma en la que la investigación y la innovación favorecen la formación docente y la construcción de conocimiento; en los discursos de los entrevistados no se reflejan preocupaciones por este tema. Sería importante que las dos propuestas expresadas en el Plan territorial de formación docente fueran retomadas y materializadas por las SED, a propósito de lo que se ha afirmado en las otras regionales sobre el papel del docente como investigador.

Subcategoría Evaluación de Desempeño

En esta subcategoría para esta región se identifica que ninguna de las fuentes de información plan de formación territorial, programa de la SED y discursos de los entrevistados expresan sus concepciones sobre el papel del desempeño docente

5. Girardot

La información del Plan Territorial de Formación Docente; el programa de formación elaborado por la SEM de Girardot y las narrativas de los diferentes actores entrevistados no brindaron información contundente para establecer comparaciones y algunas conclusiones sobre las subcategorías: proyección social, carrera docente, investigación e innovación y evaluación de desempeño.

Subcategoría Transformación Escolar

Revisando el Plan de formación territorial se observa que frente a esta subcategoría se expresa que los aspectos que se consideran importantes para lograr una transformación escolar se relacionan con el diseño de la malla curricular por competencias, lectores competentes y competencias intelectuales. En la revisión realizada al documento Programa de formación del MEN no se logró identificar algún componente que estuviese directamente relacionado con este eje y que realmente se direccionara a la transformación escolar y en las narrativas de los entrevistados la preocupación se encaminó hacia el planteamiento de otros ejes que consideran de mayor relevancia.

Subcategoría Desarrollo de Actitudes Profesionales Docentes

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades actitudes profesionales del maestro (vocación y profesión)?	Coincidencias	<p>Identidad del maestro reconocimiento de sí mismo como agente de cambio</p> <p>Inteligencia emocional: desarrollo de competencias afectivas y emocionales</p>		<p>Algunos de los docentes entrevistados manifiestan que es necesario que los docentes participen en dichos programas por vocación y no por cumplir con un requisito.</p> <p>Otros docentes consideran que han perdido la motivación porque su labor está demeritada.</p>
	No coincidencias			<p>El director de calidad considera que es necesario que los docentes realicen los procesos de formación porque consideren que les sirve para mejorar su desempeño y que estén dispuestos a realizarlos en los tiempos que favorezca</p>

En entidad territorial frente a esta categoría se hace evidente la coincidencia entre los discursos del Plan Territorial sobre la necesidad de formación docente en temas de identidad y reconocimiento del docente y en temas relacionados con inteligencia emocional; los discursos de algunos de los entrevistados se remiten a aspectos similares percepción de los

docentes frente a su vocación y la desmotivación que experimentan por la representación social que circula sobre su profesión. Que no se proyecte esta preocupación en el Programa de la SEM reliva la necesidad de emprender procesos de reflexión y comprensión sobre la profesión docente, los imaginarios que circulan y la forma en la que estos se proyectan en el ejercicio de su profesión.

Subcategoría Desarrollo de Habilidades y Conocimientos

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias profesionales) del maestro?	Coincidencias	Desarrollo del PFCLE, programa de fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés como segunda lengua.	Programa municipal de bilingüismo
	No coincidencias	ICFES y Pruebas SABER Herramientas didácticas para la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje.	

En esta categoría se observan coincidencias entre el Plan territorial y el programa de la SED frente a las necesidades de formación en Bilingüismo; en el Plan Territorial también se enfatiza en la necesidad de fortalecer las habilidades y competencias docentes relacionadas con la evaluación de aprendizaje y el manejo de herramientas didácticas que favorezcan procesos de enseñanza y aprendizaje.

6. Nariño

La información del Plan Territorial de formación docente; el Programa de formación elaborado por la SED de Nariño y las narrativas de los diferentes actores entrevistados no brindaron información contundente para establecer comparaciones y algunas conclusiones sobre las subcategorías: carrera docente y desarrollo de actitudes. Es importante precisar que para la categoría formación docente en esta región, en la información recolectada en el trabajo de campo no se logró identificar discursos que enriquecieran la reflexión y el análisis.

Subcategoría Proyección Social

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿De qué forma los planes territoriales de formación docente atienden las necesidades de la región? ¿Hay una atención diferencial según regiones y zonas (urbanas y rurales)?	Coincidencias	Modelo de la escuela nueva Formación de docentes en instituciones indígenas fortalecimiento de la educación propia Formación en procesos de etnoeducación y a las comunidades afonariñenses	Modelo Escuela Nueva Programa Todos a Aprender Orientaciones pedagógicas y metodológicas flexibles Etnoeducación Áreas disciplinares para docentes afonariñenses	
	No coincidencias	Formación a docentes de Instituciones Educativas Agropecuarias en ambientes virtuales de aprendizaje Integración escuela-familia-contexto.		

El PTFD y el Programa de formación docente de entidad territorial expresa una clara preocupación por los procesos de formación que le aporten al reconocimiento de las características de las comunidades de la región. Sería importante identificar hasta qué punto estas propuestas impactan a los discursos, las prácticas y la proyección social de los diferentes actores pues no se logró extraer del trabajo de campo ideas que ratificaran lo descrito en los documentos. En

el Plan Territorial se expresan preocupaciones de formación relacionadas con la necesidad de formar a los docentes de las Instituciones Agropecuarias en ambientes virtuales de aprendizaje; así como en la integración escuela-familia-contexto; es necesario revisar porque estas propuestas no se reflejan con claridad en el programa de formación docente de la SED.

Subcategoría Transformación Escolar

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas)	Coincidencias	Inclusión educativa y para la diversidad	Diplomado en educación inclusiva	
	No coincidencias	Formación en PEI y PEC Proyectos transversales Directivos docentes en: autoevaluación y estructuración de planes de mejoramiento. Formación de directivos docentes y docentes en gestión administrativa: rendición de cuentas manejo de fondos, legislación y política educativa Educación a la primera infancia Atención educativa frente al conflicto armado y las emergencias naturales Orientación educativa y psicológica para el liderazgo y el cambio.		

Frente al interrogante ¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? Se observan coincidencias en la preocupación del Plan Territorial y el Programa de la SED frente a la necesidad realizar procesos de formación frente a la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, en

el Plan Territorial de formación se expresan otras preocupaciones que podrían estar referenciadas a la transformación escolar y que no se evidencian en el Programa de Formación de la SE: Formación en PEI y PEC, proyectos transversales; formación de directivos docentes en autoevaluación y estructuración de planes de mejoramiento en gestión administrativa, rendición de cuentas, manejo de fondos, legislación y política educativa; así como en orientación educativa y psicológica para el liderazgo y el cambio. Si bien todas estas preocupaciones son relevantes es importante resaltar que el Plan Territorial es uno de los pocos en especificar una clara preocupación por la formación de docentes y directivos docentes en temas como rendición de cuentas, manejo de fondos y legislación. Sería pertinente indagar las razones por las cuales no hay muchas coincidencias frente a las necesidades de formación relacionadas con la transformación educativa que no se proyectan en la propuesta de la SE ni en los discursos de los entrevistados en el trabajo de campo.

Subcategoría Desarrollo de Habilidades y Conocimientos Docente

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales?	Coincidencias	Formación en áreas básicas Lineamientos curriculares Estándares básicos Lectoescritura	Capacitación en lenguaje, matemáticas y ciencias. Pruebas Saber Lectoescritura Primera infancia	
	No coincidencias	Formación de docentes en el área de inglés Alfabetización digital Competencias básicas generales Competencias ciudadanas Formación en didácticas y metodologías de aprendizaje capacidades estéticas y cinético corporales		

Se observa coincidencias en el Plan Territorial y el Programa de formación de la SE frente a la necesidad de desarrollar propuestas de formación que enfaticen en capacitación en competencias básicas; lineamientos curriculares, estándares básicos, pruebas saber y procesos lecto-escriturales. Sin embargo en el Plan Territorial se describen temáticas adicionales que favorecen la formación de habilidades y conocimientos en el docente formación en inglés, alfabetización digital y formación en didácticas relacionadas con la estética. Sería importante identificar las razones por las cuales no existen coincidencias entre el Plan territorial y programación de la SE entre estas temáticas.

Subcategoría Evaluación de Desempeño

En esta subcategoría se pretende realizar Formación de directivos docentes y docentes en evaluación de desempeño; sin embargo en el Programa de formación de la SED y en los discursos de los diferentes actores no se refleja preocupación por este eje. Es importante resaltar la importancia de propiciar procesos de reflexión y comprensión frente a lo que es la evaluación de desempeño y la forma en la que afecta el desarrollo profesional docente.

7. Santander

La información del Plan Territorial de formación docente; el Programa de formación elaborado por la SED de Girardot y las narrativas de los diferentes actores entrevistados no brindaron información contundente para establecer comparaciones y algunas conclusiones sobre las subcategorías: investigación e innovación y evaluación de desempeño.

Subcategoría Proyección Social

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿De qué forma los planes territoriales de formación docente atienden las necesidades de la región? ¿Hay una atención diferencial según regiones y zonas (urbanas y rurales)?	Coincidencias			
	No coincidencias	Modelos educativos Flexibles Atención al preescolar del área rural y/o urbana	Proyectos Pedagógicos Productivos	

En esta entidad territorial se observa la forma en la que se precisa la formación docente y la proyección social se hace visible frente a la necesidad de formar a los docentes en modelos pedagógicos flexibles, proyectos pedagógicos productivos; sin embargo los datos recogidos en campo no permiten saber si se realizaron este tipo de capacitaciones o si las personas no consideran este eje temático una prioridad. Dentro del Plan de desarrollo se menciona la atención al preescolar del área rural y/o urbana; sería importante que el programa de formación de la SE precisara si la propuesta de atención al preescolar rural y urbana obedece a alguna prioridad extraída del diagnóstico.

Subcategoría Transformación Escolar

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas)	Coincidencias	Ejes transversales del currículo Ciudadanía	Proyectos transversales - Uso de la maleta pedagógica PESCC Ciudadanía	
	No coincidencias	Atención a la primera infancia Competencias técnicas: Modalidades técnicas	Emprendimiento Acompañamiento al PEI, PMI SIGCE	

Frente al interrogante ¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? Se visibiliza que tanto el Plan Territorial como el Programa de la SE considera que la profundización en los proyectos transversales y la formación ciudadana sería de gran importancia en dicha transformación; cada uno propone algunas temáticas adicionales atención a la primera infancia, ciudadanas, competencias para las modalidades técnicas, emprendimiento, Acompañamiento al PEI, PMI SIGCE. Se debería retomar el diagnóstico realizado para la identificación de necesidades de formación e identificar cuáles de ellas corresponden a dicho diagnóstico y cuáles serían las más prioritarias

Subcategoría Carrera Docente

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿Cómo se asocian las políticas y los programas de desarrollo profesional docente con los sistemas de carrera docente? (metas educativas / carrera docente) Aquí se contempla la profesionalización del docente	Coincidencias			
	No coincidencias	No se explicita con claridad se observa que se prioriza la realización de talleres		<p>Un representante del sindicato considera que es necesario que comités busquen aprobar y certificar la capacitación de los docentes pero enfatiza en que esto se debe combinar con transformaciones en el aula de clase.</p> <p>Considera además que necesitan que estos procesos de formación se vean reflejados en el salario de los docentes.</p> <p>Otros docentes afirman que la realización de maestrías implica una inversión que no siempre se recupera con el ascenso.</p>

En esta categoría se observa que para entidad territorial no se expresa en el Plan Territorial y en el Programa de la SE la forma en la que la formación docente aportará desarrollo profesional docente con los sistemas de carrera; el representante del sindicato por su parte expresa que es necesario que los comités busque aprobar y certificar la capacitación de los docentes; así mismo enfatiza en la necesidad de que esto se vea reflejado en sus salarios; Otros docentes afirman que la realización de maestrías implica una inversión que no siempre se recupera con el ascenso. Es necesario que el Plan Territorial explicita con claridad la forma en la que conciben la carrera docente y la profesionalización; del mismo modo es importante que el Programa de la SED especifique los incentivos y estímulos frente a la formación. Adicionalmente se considera relevante que se dimensionen dentro del diagnóstico las representaciones sociales de los docentes al respecto.

Subcategoría Desarrollo de Actitudes Profesionales Docentes

Frente a esta categoría nuevamente en el plan de desarrollo y el programa de la SED no expresa con claridad como estos programas de formación docente propician el desarrollo de habilidades y actitudes profesionales; en las narrativas de algunos estudiantes se expresa que no observan cambios significativos en las actitudes de sus profesores después de los procesos de formación; La SED considera que los docentes se van cansando de los procesos de formación por la ausencia de estímulos y algunos de los docentes de una de las instituciones educativas entrevistados afirman que ellos por su cuentan han emprendido procesos de reflexión sobre diferentes temáticas y que no lo hacen con frecuencia por la SED deja de ocuparse de su formación. Es necesario que el plan territorial y el programa de formación de la SED sean sometidos a reflexión para que se exalte con más contundencia la relación existente entre la formación docente y su incidencia en las actitudes esta reflexión podría afectar la toma de decisiones frente a la elección de propuestas de formación. Así mismo sería pertinente caracterizar las representaciones sociales que tienen los diferentes actores frente a lo que son las actitudes y su importancia en cualquier proceso de aprendizaje y de cambio.

Subcategoría Desarrollo de Habilidades y Conocimientos Docente

PREGUNTA	PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
Desarrollo de habilidades y conocimientos docentes (competencias). ¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias profesionales) del maestro?	Pruebas Saber Bilingüismo en la educación preescolar, básica y media Uso y apropiación de medios y nuevas tecnologías	Pruebas SABER Bilingüismo	Algunos estudiantes consideran que cuando los docentes van a formaciones relacionadas con las pruebas saber, les explican sobre estilos de pregunta.

Frente a esta categoría se puede afirmar que el Plan Territorial y el Programa elaborado con la SED coinciden en expresar una preocupación sobre la formación en Pruebas Saber y Bilingüismo TICS como ocurre con otras regionales como Boyacá, Amazonas y Soledad; El Plan territorial manifiesta un marcado énfasis sobre el desarrollo de habilidades

para el manejo y apropiación de las TICS; algunos de los discursos de los estudiantes afirman cuando los docentes asisten a procesos de formación en pruebas saber realizan mejores explicaciones al respecto. Sería importante que entidad territorial retomara el diagnóstico de necesidades y precisara que si las temáticas en formación de habilidades que se están priorizando son las pertinentes o si es necesario reajustar o incluir otras.

8. Tunja

Subcategoría Proyección Social

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿De qué forma los planes territoriales de formación docente atienden las necesidades de la región? ¿Hay una atención diferencial según regiones y zonas (urbanas y rurales)?	Coincidencias	Capacitar a los docentes de Instituciones Educativa rurales en metodologías flexibles acorde con al entorno	Un modelo de formación de didácticas flexibles Modelos flexibles	
	No coincidencias	Caracterización socio geográfica que permita el desarrollo del proceso de formación.		

Al igual que regionales como Amazonas, Boyacá o Santander en entidad territorial el Plan Territorial de Formación y el Programa de propuesto por la SEM consideran que los énfasis de la formación deben ser sobre modelos educativos flexibles que respondan a las necesidades del entorno. El plan territorial dentro de sus propuestas incluye la Caracterización socio geográfica que permita el desarrollo del proceso de formación.

Subcategoría Transformación Escolar

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas)	Coincidencias	Necesidades Educativas Especiales para Promover la inclusión escolar Directivos docentes en tendencias pedagógicas Directivos docentes sobre la aplicación del Plan de Mejoramiento	Inclusión social a través del arte La calidad como elemento de transformación y cambio de las instituciones. Calidad en la gestión del servicio educativo.	
	No coincidencias		Salud Escolar Programación Neurolingüística para mejorar el rendimiento escolar. Diplomado en Crisis y resolución de conflictos Diplomado en Culturas Urbanas Curso proyecto de vida sustentado en valores Diplomado a imagen como herramienta pedagógica Convivencia en el aula Sexualidad en niños, adolescentes y jóvenes Artes, danzas y creación de juego para la docencia Inteligencias múltiples Higiene mental como técnica innovadora para la docencia Neurociencias y aprendizaje para la vida Ambientes escolares agradables Educación riesgo y convivencia en instituciones de educación básica y media	El representante de calidad afirma que es necesario realizar proceso de evaluación sobre el impacto de dichos procesos de formación en la transformación de las dinámicas del aula de clase.

Para esta categoría se observa dos coincidencia entre el Plan Territorial y el Programa de la SEM y se relaciona con la formación en inclusión, calidad y gestión educativa; los demás ejes responden a ejes temáticos propuestos por el Programa de la SEM y en el cual se observa una gama de opciones de formación que pueden resultar una oferta interesante y pertinente en búsqueda de la transformación escolar. Una de las precisiones de los actores entrevistados se relaciona con la necesidad de realizar procesos evaluativos que permitan determinar el impacto de dichas propuestas.

Subcategoría Carrera Docente

En los documentos revisados no expresan con precisión la forma como se asocian las políticas y los programas de desarrollo profesional docente con los sistemas de carrera docente; no se describe como aportan estas propuestas en la construcción del sujeto maestro y en su profesionalización. En los discursos de uno de representantes de la universidad del grupo de calidad expresa que es necesario reconocer este aspecto y continuar trabajando en dignificar la labor del docente.

Subcategoría Desarrollo de Habilidades y Actitudes Profesionales

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades actitudes profesionales del maestro (vocación y profesión)?	Coincidencias			
	No coincidencias	Capacitar a los docentes y directivos docentes en el uso de estrategias para mejorar la autoestima y desarrollo personal. Capacitar a los docentes sobre trabajo en equipo y manejo de conflictos en el aula.		Algunos docentes consideran que es necesario que se les incentive con algún porcentaje para la realización con los estudios de posgrado La realización de postgrados no se compensa con el salario Las universidades consideran que muchos docentes no aprovechan las propuestas de formación

En esta subcategoría se puede observar que el Plan territorial plantea una preocupación por la formación humana de los docentes; así como en el desarrollo de competencias para trabajar en equipo y solucionar conflictos en el aula. Frente a los comentarios de algunos de los entrevistados se hace visible que consideran que una forma de afectar positivamente las actitudes de los docentes es necesaria a utilización de incentivos; contrario a esto algunas universidades consideran que es necesario que los docentes asuman con otra actitud la formación y aprovechen las propuestas. Estos hallazgos ponen en relieve que existen diferentes perspectivas para analizar la relación entre las actitudes docentes y el desarrollo profesional.

Subcategoría Habilidades y Conocimiento Docente

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias profesionales) del maestro?	Coincidencias	<p>TIC como herramienta pedagógica para orientar el proceso.</p> <p>Capacitar a los docentes del área de Inglés</p>	<p>Uso y manejo de TIC</p> <p>Desarrollo y uso de material educativo en ambientes virtuales.</p> <p>De la tiza al click</p> <p>Competencias digitales para adolescentes del siglo XXI</p> <p>Plataforma virtual Moodle para la educación</p> <p>Uso del internet</p> <p>Uso de software educativo como estrategia de aprendizaje</p> <p>Estrategias didácticas para el aprendizaje del idioma</p>	
	No coincidencias	Uso y aplicación de estrategias activas	<p>Didácticas creativas</p> <p>Educación física e iniciación deportiva</p> <p>Pruebas SABER</p> <p>Comunicación asertiva y habilidades lectoescriturales</p> <p>Física experimental para la enseñanza media</p> <p>El trabajo de campo como como estrategia que fortalece la enseñanza de las ciencias</p> <p>Contexto pedagógico de la educación religiosa escolar.</p>	

En esta categoría se observa en el Plan Territorial y el programa de formación de la SE una propuesta que enfatiza en el uso de las TICS y el bilingüismo. Adicionalmente el programa de formación de la SE propone un conjunto de opciones de formación; sería importante revisar la pertinencia de dichas propuestas y su relación con las necesidades identificadas en el diagnóstico que aparece en el Plan Territorial de formación.

Subcategoría Investigación e Innovación

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician la producción de conocimiento pedagógico a partir de la investigación e innovación educativa? (metas educativas /investigación e innovación)	Coincidencias	Capacitar a los docentes para que utilicen como estrategia pedagógica los procesos de investigación que permitan la creación	El aula como escenario de reflexión e investigación del docente de matemáticas	

Frente a esta categoría se puede afirmar que existen coincidencias entre lo que plantea el Plan de desarrollo y el Programa de la SED frente al reconocimiento de la investigación como escenario de creación y de reflexión. La información recolectada en el trabajo de campo no permite afirmar ninguna idea al respecto, sería necesario revisar que tanto están impactando estas propuestas las instituciones y sus actores. Sería necesario realizar una documentación más rigurosa que permitiese a partir de las narrativas y los productos de los procesos de formación identificar el impacto de las políticas sobre la construcción de conocimiento.

Subcategoría Evaluación de Desempeño

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿Cómo se relacionan las políticas y programas de desarrollo profesional docente con las evaluaciones de desempeño docente? (evaluación de desempeños)	Coincidencias	Capacitar a los docentes en el uso y aplicación de estrategias diversas como herramientas evaluativas en el desempeño docente según el sistema de evaluación institucional.		Algunos docentes consideran que las capacitaciones deberían tener en cuenta los requerimientos para la evaluación de desempeño.

En esta subcategoría se observa que el Plan Territorial propone formar al docente en uso y aplicación de estrategias diversas como parte de la evaluación del desempeño docente y en el mismo sentido algunos docentes consideran que las capacitaciones deberían reconocer y retomar aquellos aspectos que serán objeto de la evaluación. Es importante resaltar que entidad territorial es una de las pocas en la cual el Plan territorial explicita un planteamiento de formación frente a este eje. Es necesario que todas las regionales reconozcan este aspecto que si se convierte en objeto de estudio por parte de los docentes podría aportar a mejorar los resultados de la evaluación del desempeño docente.

9. Atlántico

La información del Plan Territorial de formación docente; el Programa de formación elaborado por la SED de Girardot y las narrativas de los diferentes actores entrevistados no brindaron información contundente para establecer comparaciones y algunas conclusiones sobre las subcategorías: proyección social y evaluación de desempeño. Es importante precisar que estas categorías están haciendo alusión a la identificación de las necesidades de formación en respuesta a las necesidades del contexto en el que se encuentra la institución y la forma en la que se vinculas los procesos de formación docente con la evaluación de desempeño, sería importante que entidad territorial convirtiera en

objeto de su reflexión estos dos aspectos ya que son relevantes en la formación docente y su desarrollo y profesionalización.

Subcategoría Transformación Escolar

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas)	Coincidencias	Proyectos pedagógicos innovadores para brindar formación a: - - Grupos étnicos, - Afrodescendientes - Población vulnerable - Poblaciones con Necesidades educativas especiales		Uno de los estudiantes entrevistados afirma que en su IE hay un modelo socio crítico que les permite a nosotros como estudiantes, participar en las diferentes áreas del conocimiento, ellos no se limitan a que solo ellos tienen la razón, como en el modelo tradicional, sino que ya a uno le brindan la posibilidad de pensar o de dar las opiniones que uno cree necesarias
	No coincidencias	Habilidades y competencias para mejorar la gestión educativa de los directivos docentes		Los estudiantes afirman que algunos de los docentes no transforman sus prácticas posterior a su asistencia a dichos cursos.

Subcategoría Carrera Docente

Los documentos revisados no expresan con precisión la forma como se asocian las políticas y los programas de desarrollo profesional docente con los sistemas de carrera docente; no se describe como aportan estas propuestas en la construcción del sujeto maestro y en su profesionalización. En los discursos de la directora de calidad expresa que ellos están financiando la participación de docentes del 2277 y 1278 a diferentes cursos y especializaciones; sin embargo algunos docente que han participado en diferentes programas con el SENA manifiestan que no les han valido dicha formación para ascender; una representante del SENA afirma que se están capacitando muchos docentes en curso de 40 a 50 horas, pero que ella desconoce si los mismos apliquen para escalafón. Sería poner en contextos de reflexión la pertinencia de estos cursos y determinar hasta qué punto contribuye en la construcción de la carrera profesional de los docentes.

Subcategoría Desarrollo de Actitudes Profesionales Docentes

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades actitudes profesionales del maestro (vocación y profesión)?	Coincidencias			
	No coincidencias		Diplomado en Desarrollo Psicoafectivo – PISOTÓN	Algunos docentes reportan que asistieron a una capacitación donde les iban a regalar unas tabletas; pero como ya no les regalarían nada decidieron retirarse.

Frente a esta categoría es importante reconocer que no identificaron coincidencias de relevancia frente la forma en la que se explicitan las reflexiones sobre la relación entre las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades actitudes profesionales del maestro; se encontró una propuesta de formación docente llamada Diplomado en Desarrollo Psicoafectivo – PISOTÓN y en los discursos de algunos docentes se identificaron afirmaciones que permiten entrever su actitud frente a sus procesos de formación.

Subcategoría Habilidades y Conocimientos Profesionales

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias profesionales) del maestro?	Coincidencias	Competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en los docentes y directivos docentes Formación en el área específica de desempeño Formación en las TICS	Maestría en enseñanza del inglés Maestrías en Educación, Ciencias Básicas, Educación Física, Educación Artística Especialización en “Didácticas de las Matemática” Especialización en “Química Orgánica” Especialización en “Ciencias Naturales con énfasis en Medio Ambiente” Especialización en “Física” Diplomado “Mis Primeros Pasos a la Excelencia” Diplomado “El aprendizaje basado en los problemas (ABP) en los proyectos de aula con ayudas Hipermediales” Diplomado “Fundamentación para la Enseñanza de la Educación Religiosa Escolar –ERE”	Estudiante electrónicos Tableros

Frente a esta categoría se puede afirmar que existen algunas coincidencias frente a lo temáticas de formación que se privilegian para desarrollar algunas habilidades y conocimientos en el docente; inicialmente encontramos coincidencia en el Plan Territorial y el Programa de la SE en lo que respecta a la formación en la segunda lengua y en las áreas específicas de desempeño. Y el plan territorial y algunos discursos de los estudiantes presentan coincidencia frente a la formación en TIC. Es importante precisar que aunque se encuentran estas coincidencias son muy generales y no se

percibe una estrecha relación entre ellas. El programa propuesto por la SE ofrece una gama de opciones frente al desarrollo de habilidades y conocimientos disciplinares.

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician la producción de conocimiento pedagógico a partir de la investigación e innovación educativa? (metas educativas /investigación e innovación)	Coincidencias	Investigación y la sistematización de experiencias significativas intercambios educativos de maestr@s con instituciones educativas de otros países y realizar encuentros a nivel local, regional, nacional e internacional		Directora de calidad afirma que se adelantan investigaciones en el aula relacionados con las temáticas en las que se están formando y que además de esas investigaciones han generado líneas de investigación
	No coincidencias	Consolidar las redes de maestr@s dedicada a la investigación		

Subcategoría Investigación e Innovación

Frente a esta categoría se puede afirmar que existen coincidencias entre lo que plantea el Plan de desarrollo y los discursos de algunos de los actores entrevistados respecto al reconocimiento de la investigación aspecto importante en la desarrollo profesional docente. El Plan Territorial afirma que se pretende propiciar espacios de formación para la investigación y sistematización de experiencias y la directora de calidad en su entrevista afirma que se están adelantando investigaciones sobre las temáticas que se abordan en dichos procesos y que de allí han emergido unas líneas de investigación. Resulta pertinente preguntarse porque razón no en el Programa de la SE no se precisan acciones concretas en esta subcategoría. Sería necesario realizar una documentación más rigurosa que permitiese a partir de las narrativas y los productos de los procesos de formación identificar el impacto de las políticas sobre la construcción de conocimiento.

10. Medellín

Subcategoría Proyección Social

¿De qué forma los planes territoriales de formación docente atienden las necesidades de la región? ¿Hay una atención diferencial según regiones y zonas (urbanas y rurales)? La información obtenida no permite establecer comparaciones; sólo que el programa de la SE propone dentro de sus propuestas de formación una que se direcciona al desarrollo de habilidades para realizar diagnóstico de la actualidad institucional y proyección de las acciones siguientes: Herramientas para la lectura de contexto.

Subcategoría Transformación Escolar

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE
¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas)	Coincidencias	Laboratorio de Diversidad, inclusión y proyectos transversales	Rol del docente de apoyo en el proceso de transformación hacia la inclusión educativa Presentación de la propuesta de Educación Inclusiva “La Diversidad desde el currículo, proyectos curriculares y forma de administrarlos”. “Criterios de promoción y evaluación desde el currículo flexible”.
	No coincidencias	Articulación fundaciones ONGS y empresa privada	XIII Encuentro De Educación Infantil: La Sexualidad Sana En La Niñez: “Vivencias De Amor Cuidado y Respeto” IV Encuentro De Experiencias Significativas: En Interconexión Sujeto y Territorio

La regional Medellín muestra coincidencias frente a la educación inclusiva como aquella propuesta de formación que puede aportar al mejoramiento escolar y se enuncia en el plan territorial y en el programa propuesto por la SEM. Sin embargo se presentan dos propuestas de formación que no coinciden pero que también están direccionadas a este eje, por un lado está la articulación con ONG propuesta por el Plan territorial y que no se proyecta en el Programa; y en el programa se mencionan dos temáticas sexualidad y sujeto y territorio. Los datos recogidos en el trabajo de campo no permiten ilustrar la forma en la que estas propuestas impactan los discursos de los diferentes actores.

Subcategoría Carrera Docente

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿Cómo se asocian las políticas y los programas de desarrollo profesional docente con los sistemas de carrera docente? (metas educativas / carrera docente) Aquí se contempla la profesionalización del docente	Coincidencias	Oferta de estímulos para educación formal Apoyo a docentes en la participación de eventos: locales, nacionales e internacionales Premio maestros para la vida		Uno de los miembros de las universidades expresa que la gobernación se ha preocupado por ofrecer becas para que los docentes realizaran estudios de maestría en algunas universidades
	No coincidencias			Uno de los rectores entrevistados manifiesta que la formación en maestría que realicen los docentes debe representar para el un crecimiento en diferentes sentidos económico y para su trabajo en el aula

Esta entidad territorial es una de las pocas regionales de las estudiadas que expresa dentro de su Plan de Acción una expresa preocupación por los incentivos y estímulos que utilizarán para materializar la formación de los docentes; esto pone en relieve su preocupación por el sujeto y por la forma en la que la formación contribuye a la conformación de su carrera; así mismo uno de los miembros de las universidades expresa que dentro de las reflexiones está la búsqueda de incentivos. En otro plano uno de los rectores entrevistados manifiesta que este aspecto puede ser visto desde otra

perspectiva y es aquella relacionada con la forma en la que la profesionalización y avance en la carrera le aporta al sujeto docentes elementos a su crecimiento profesional y personal, no solo se supedita a lo económico.

Subcategoría Desarrollo de Actitudes Profesionales Docentes

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades actitudes profesionales del maestro (vocación y profesión)?	Coincidencias	Orientación profesional Laboratorio de Desarrollo Humano	Diplomado De Educación Emocional Experiencia Viaje Al Descubrimiento De La Propia Misión Orientación profesional Desarrollo humano vives como sientes	Algunos de los docentes entrevistados consideran que se reconocen que los procesos de formación están enfatizando en la formación del docente como ser humano. Uno de los rectores manifiesta que se ha trabajado a través de las cajas de compensación sobre el uso del tiempo libre, manejo del tono de voz, sesiones de relajación El decano de una de las universidades entrevistadas manifiestan que la satisfacción de los docentes frente a las propuestas de formación ha mejorado; expresa además que los programas de han movilizad por un reconocimiento de la historia de vida del profesor su espiritualidad y su emocionalidad La directora de calidad menciona la preocupación que busca dignificar la figura del maestro desde su ser, saber y su sentido

Las coincidencias encontradas permiten plantear que entidad territorial es la que con mayor contundencia refleja una preocupación por la dimensión humana del docente y esto se corrobora en el PTFD y se ratifica en algunos de los discursos de los diferentes actores entrevistados donde expresan que sienten que las propuestas de formación se movilizan por el reconocimiento de la condición humana de los docentes. Los hallazgos permiten afirmar que existe coherencia entre lo que se plantea en el Plan territorial, las propuestas que se explicitan en el programa y las verbalizaciones de los actores entrevistados.

Subcategoría Habilidades y Conocimientos

PTFD		PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
COINCIDENCIAS	Vivero del software; Ruta de Formación en TICS; Alianza Futuro Digital para opciones de empleo y emprendimiento Laboratorios de enseñanza de educación artística y cultural; en lenguaje; en Matemáticas; en primera infancia ciencias Sociales, de olimpismo y educación física Medellín Multilingüe	<p>XI Foro de Educación Inicial: "Experiencias estéticas para potenciar la Imaginación creadora"; Taller Capacitación Instrumento Diagnóstico De Competencias Básicas En Transición Guía 13; Evaluación por competencias, Olimpiadas matemáticas; Nodo del lenguaje en Antioquia; Conferencia Latinoamericana Geogebra Colombia 2012 Y XVII Encuentro Departamental De Matemáticas; Descubriendo La Historia Del Numero, La Aritmética Y El Algebra Iniciación Al Pensamiento Matemático; La Aritmética Una Herramienta Para Usar, Pensar Y Vivir Mejor; Matemáticas Creativa; Nuevas Tecnologías y Su Mediación En La Geometría; Pruebas Estandarizadas de Matemáticas; Diplomado de Estrategias Pedagógicas para la enseñanza de las Artes; Estrategia Coral; Sonidos Escolares; Astronomía y ciencias del espacio; Física para grandes y chicos; La ciencia de la vida estudiada desde lo macro y lo micro La Educación Ambiental en el contexto educativo; Taller de Educación Ambiental-La educación ambiental en el contexto educativo-Taller de Química-Química, transformando ¿qué y cómo?</p> <p>TICS; Talleres para la enseñanza de las ciencias naturales en primaria; Arte, Género y Diversidad; De-construyendo y Construyendo Imágenes; Análisis Textual y Discursivo; El teatro como recurso pedagógico: del texto literario a la representación; Enseñanza de la Lectura y La Escritura en el Ciclo Inicial Los Cuentos de Hadas y el Encuentro con la Identidad Femenina; Mis Útiles Escolares para la Lectura y la Escritura: Los Títeres; Seminario-Taller de Literatura Infantil y Juvenil "Clásicos Sin Edad"; Laboratorios de: artes, ciencias sociales, lenguaje, ciencias naturales, TIC; Matemáticas</p>	<p>Algunos de los docentes manifiestan que la formación en didácticas ha sido muy positiva</p> <p>El representante del equipo de calidad enfatiza en la importancia de direccionar los procesos de formación a la didáctica ¿cómo enseñar? No al planteamiento de recetas.</p> <p>El decano de una facultad expresa que se han adelantado estudios identificado la relación que existen entre la calidad de vida de los docentes y los resultados obtenidos por los estudiantes</p>
NO COINCIDENCIAS			<p>Los estudiantes que participaron del grupo focal manifiestan que los profesores no tienen estrategias para enseñar.</p> <p>Así mismo cuestionan la forma en la que se acompañan y desarrollan procesos en inglés</p>

Frente a la categoría movilizadora por la pregunta ¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales (competencias profesionales) del maestro? Se observa una fuerte coincidencia entre lo planteado por el Plan Territorial y lo establecido en el Programa propuesto por la SE; el programa enuncia unas generalidades y el programa explicita una lista enriquecida de propuestas específicas de formación que le aportan al desarrollo de competencias profesionales. Algunos de los discursos de los diferentes actores expresan su satisfacción con dichas ofertas de formación. Es importante resaltar en esta categoría las diferentes ofertas frente a los laboratorios. Dentro de las no coincidencias se puede resaltar la percepción de algunos estudiantes sobre el no impacto de las propuestas de formación sobre sus docentes.

Al igual que Nariño relaciona una diversidad de opciones de formación desde diferentes frentes; pero más allá que enlistar un conjunto de frentes temáticos entidad territorial explicita una estructura en su Plan de Desarrollo frente a este eje entre los cuales se puede resaltar los laboratorios de enseñanza direccionados a la reflexión crítica sobre las diferentes áreas del conocimiento lo que ellos denominan gestión curricular, la investigación, el desarrollo humano y la orientación vocacional.

Subcategoría Investigación e Innovación

PREGUNTA		PTFD	PROGRAMAS DE FORMACION SE	DATOS TRABAJO DE CAMPO
¿En qué medida las políticas y programas de desarrollo profesional docente propician la producción de conocimiento pedagógico a partir de la investigación e innovación educativa? (metas educativas /investigación e innovación)	Coincidencias		Red de Investigación y Currículo	Docentes expresan que la construcción de redes ha favorecido el desarrollo de propuestas investigativas
	No coincidencias	Aula taller de educación artística y cultural, lenguaje Formación en el proyectos pequeños científicos Proyecto Ondas de Colciencias		

Frente a esta categoría se puede afirmar que existen coincidencias entre lo que plantea el Programa de formación de la SED y los discursos de algunos de los actores entrevistados respecto a la construcción de redes de investigación. En el Plan Territorial se afirma que la investigación se verá fortalecida mediante la participación en los proyectos pequeños científicos y ondas de Colciencias.

Subcategoría Evaluación de Desempeño

En esta subcategoría para esta región se identifica que en el Programa de formación de la SED, se expresa que se hace necesario un espacio de formación para la revisión de funciones del personal de apoyo-tareas para su cumplimiento. Algunos docentes entrevistados consideran que este tema debe ser objeto de reflexión y discusión.

11. Bogotá

En lo que corresponde a la descripción de información referente a esta entidad territorial es importante precisar que no se cuenta con un Plan Territorial de Formación Docente; por tanto fue necesario tomar información de Programas realizados por la Secretaría de Educación del Distrito y del informe de gestión de esta misma entidad con corte a diciembre de 2013. Del análisis de estos se resaltan los siguientes aspectos.

Subcategorías Proyección Social y Evaluación

Frente a esta subcategoría no se identifican apartados que respondan de forma directa al interrogante ¿De qué forma los planes territoriales de formación docente atienden las necesidades de la región? ¿Hay una atención diferencial según regiones y zonas (urbanas y rurales)?; sin embargo cuando se analizan las propuestas de formación se logra inferir que responden a algunas de las características de la capital de Colombia, sería muy interesante que se explicitaran estos vínculos que se logran entre ver; en especial, con respecto a la relación entre programas y entre el diagnóstico de las necesidades de formación del Distrito.

Para la subcategoría evaluación docente no identifican elementos que permitan responder al interrogante ¿Cómo se relacionan las políticas y programas de desarrollo profesional docente con las evaluaciones de desempeño docente?

Subcategoría Transformación Escolar

Frente a la subcategoría transformación escolar cuya pregunta plantea ¿En qué medida los programas de desarrollo profesional docente pretenden transformación y mejoramiento escolar? (metas educativas), se puede observar que los programas de la SED plantean que se ofertan cursos de actualización en temas como eliminación de las barreras de comunicación con los escolares sordos; en fortalecimiento de competencias de liderazgo y gestión a rectores de colegios oficiales de Bogotá; el proyecto Maestros Nóveles, pedagogía para el desarrollo del pensamiento y la creatividad y fisiología de la sexualidad y psicoactivos. Lo anterior pone en relieve que la SED de Bogotá al igual que otras entidades tiene una preocupación en la construcción de contextos de inclusión educativa; así mismo de acuerdo a entidades Soledad, Boyacá, San Andrés, Nariño, Tunja y Atlántico se identifica una preocupación por la formación de los directivos docente frente al liderazgo y la gestión. La formación sobre fisiología de sustancias psicoactivas se muestra como novedosa frente a otras entidades; así como la propuesta de formación de Maestros Nóveles que ingresan a la docencia. No se cuenta con información de trabajo de campo para corroborar cómo percibe la comunidad educativa estos cambios.

Subcategoría Carrera Docente

En los programas de la SED de esta entidad se expresa con claridad que se establecerán apoyos financieros frente a realización de doctorados, maestrías y especializaciones dirigidas a los docentes y directivos docentes, esta información resulta precisa y contundente al igual que en entidades como Atlántico y Medellín que afirman que se incentivará y se apoyará a los docentes para realizar sus estudios:

Por eso es necesario el desarrollo de acciones de cualificación y mejoramiento profesional que posibiliten cambios en las prácticas pedagógicas y la recuperación de su liderazgo en el desarrollo social y cultural de la comunidad. Tales acciones deben ir acompañadas de otras dirigidas a mejorar las condiciones de trabajo y a lograr que la sociedad en su conjunto reconozca y valore el trabajo docente, como componentes integrales de los retos que tiene la SED para brindar una educación de alta calidad a las niñas, niños y jóvenes e Bogotá. (Informe de Gestión, 2013, p.19).

Subcategoría Desarrollo de Actitudes Profesionales Docentes

Aunque en los programas de la SED no se explicitan propuestas de formación relacionadas con desarrollo profesional docente que propician el desarrollo de habilidades actitudes profesionales del maestro, en el informe de Gestión del 2013 del Proyecto 894 denominado “maestros empoderados, con bienestar y mejor formación” se afirma que

Se adelanta un diagnóstico para el diseño e implementación del programa de actividades en Salud Ocupacional y condiciones físicas que mejoren las condiciones de trabajo de los docentes. Específicamente, las actividades que se están adelantando son: diseñar las encuestas y diagnósticos de las condiciones que afectan en la actualidad la salud y bienestar de los docentes; diseñar los programas de Salud Ocupacional 2013 — 2016 que piensen en los factores de riesgo prioritarios; implementación de programas de salud preventiva integral que incluya la salud mental y psicoafectiva. (Informe de Gestión, 2013, p.19)

En la información reportada en el Informe de Gestión del 2013 se percibe una preocupación sobre el maestro como sujeto, como ser humano, como profesional y se percibe un estrecho vínculo entre el desarrollo profesional y las actitudes docentes. Esto se corrobora en el objetivo general del informe.

Garantizar a los docentes y directivos docentes condiciones laborales y motivacionales para su empoderamiento como sujetos protagonistas de las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación y el reconocimiento social de su labor. (Informe de Gestión, 2013, p.5)

Subcategoría Habilidades y Conocimientos

En los programas de formación se expresa que se realizarán diplomados en lenguaje; literatura de la educación inicial; hablar, escuchar, leer y escribir; didáctica de las ciencias naturales; PFPD en “pedagogía del arte en los procesos de construcción de conocimiento” y se realizarán programas de formación para alcanzar la certificación internacional para las lenguas extranjeras, diplomados en profundización en un área disciplinar. Se observa en esta subcategoría que Bogotá al igual que las otras entidades tiene una preocupación por el bilingüismo, pero no se explicita una preocupación por la evaluación en competencias como las otras entidades. Se resalta aquí una preocupación porque los maestros desarrollen habilidades y conocimiento en tres campos específicos del conocimiento: el lenguaje, las ciencias naturales y el arte.

Subcategoría Investigación e Innovación

Frente a esta subcategoría en los programa de formación de la Secretaria de Educación del Distrito se afirma que se espera la conformación de colectivos de maestros mediante estrategias de trabajo in situ, la socialización y reconocimiento de experiencias de innovación educativa. Se vislumbra en este programa la intención de armar colectivos de maestros, construcción de conocimiento in situ como estrategia de investigación en innovación, esta preocupación la comparte con Medellín, Soledad, Amazonas y Boyacá.

La investigación como posibilidad de ver de otro modo el contexto y proponer desde otros lugares de análisis, desde este modo los profesores plantearon su propuesta investigativa respondiendo a las características de la población y a la problematización planteada desde el PFPD. (Informe de Gestión, 2013, p.5)